Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021

Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima
(Organizadores)

Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D611 Discursos, práticas, ideias e subjetividades na educação / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Reinaldo Feio Lima. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-029-9
DOI 10.22533/at.ed.299212904

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Souza, Ilvanete dos Santos de (Organizadora). III. Lima, Reinaldo Feio (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Inicialmente localizamos o leitor quanto ao contexto de organização desta obra; pois, nesse momento, (sobre)vivemos em um contexto pandêmico no qual os desafios enfrentados perpassam as "(...) relações entre a preservação da vida e as necessidades sociais tão preciosas a nós humanos, seres gregários que somos, bem como as dificuldade relativas ao trabalho, à economia e à sustentabilidade das instituições." (GATTI, 2020, p. 30[1]).

Neste contexto, é com entusiasmo de dias melhores que apresentamos o livro: **"Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação"** cujas temáticas focam a problematização da educação em relação as práticas, discursos, subjetividades e ideias, voltadas a formação de professores, gestão educacional, contexto pandêmico, inclusão, gênero e diversidade, ensino de Ciências e Matemática, práticas interdisciplinares, profissionalização e trabalho docente, Educação à Distância, entre outros.

Uma obra estruturada a muitas mãos e que tem por objetivo socializar as diferentes produções, desde relatos de experiências a textos de pesquisas, vinculados a diferentes instituições nacionais e internacionais, ampliando o olhar acerca das temáticas que evidenciamos anteriormente. O número expressivo de artigos encaminhados para este livro e os resultados aqui apresentados, revelou a relevância da temática e dos estudos e pesquisas que vêm sendo realizados por diferentes pesquisadores, bem como reafirma o entendimento da imprescindível necessidade de Discursos, Práticas, Ideias e Subjetividades na Educação.

Dessa forma, esperamos que esta obra seja a mola propulsora para futuras reflexões e inspirações para docentes em formação e/ou exercício da docência. Que ao ler os textos que apresentamos nesse volume inspiremos investigações e práticas exitosas, permitindo um ressignificar dos processos de formação, ensino e de aprendizagem. Os artigos que compõe este livro – cada um sob olhares, discursos, práticas, ideias e impressões de seus autores – buscam galgar por questões que inquietam o cotidiano social da educação, principalmente, contribuir com as discussões que promovam a qualificação do ensino no Brasil, reafirmando a necessidade de olhares mais apurado para subjetividade que compõem as diferentes práticas e discursos educacionais.

Nesse sentido, portanto, desejamos a todos uma ótima e profícua leitura.

Américo Junior Nunes da Silva
Ilvanete dos Santos de Souza
Reinaldo Feio Lima

---

1 GATTI, A. B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. Estudos Avançados. vol.34 no.100 São Paulo Sept./Dec. 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: PRECARIZAÇÃO, SOFRIMENTO E ESTIGMA

Data de aceite: 28/04/2021
Data de Submissão: 12/04/2021

Robson Sueth
Pesquisador – NEPES/UFF
ID Lattes: 9596111822486998

RESUMO: O presente capítulo desdobra-se de uma pesquisa mais abrangente versando sobre o controle do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*. Dessa pesquisa extraiu-se dados do cotejamento realizado entre dois programas de pós-graduação em educação das esferas pública e privada no Estado do Rio de Janeiro, visando investigar as condições do trabalho docente, discutindo a intensificação e precarização evidenciadas, baseando-se nos achados de Sguissard e Silva Junior (2009) e achados atualizados por meio de entrevistas a quatro coordenadores e dez professores-pesquisadores desses programas. Além do estudo de cotejamento foram identificadas situações de sofrimento e estigmatização submetendo professores-pesquisadores. Também pressupõe intensificação e precarização do trabalho docente ocorridas em decorrência da pandemia por coronavírus nos anos de 2020 e 2021.

PALAVRAS - CHAVE: Trabalho docente, pós-graduação, precarização, sofrimento, estigma.

TEACHING WORK IN POST GRADUATION: PREACARIZATION, SUFFERING AND STIGMA

ABSTRACT: This chapter unfolds from a more comprehensive research dealing with the control of teaching work in the *stricto sensu* graduate program. From this research, data were extracted from the comparison between two graduate programs in education in the public and private spheres in the State of Rio de Janeiro, aiming to investigate the conditions of teaching work, discussing the intensification and precariousness evidenced, based on the findings de Sguissard and Silva Junior (2009) and findings from 2017 through interviews with four coordinators and ten teacher-researchers from these programs. In addition to the comparation study, situations of suffering and stigmatization were identified, subjecting professors-researchers. It also presupposes intensification and precariousness of the teaching work that occurred as a result of the coronavirus pandemic in the years 2020 and 2021.

KEYWORDS: Teaching work, graduate studies, precariousness, suffering, stigma.

1 I INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo foi realizar um estudo de cotejamento sobre as condições do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu, em educação,* entre as realidades pública federal e privada, no Estado do Rio de Janeiro, e a realidade evidenciada por Sguissard e Silva Junior (2009) em seu estudo

"Trabalho intensificado nas federais – pós-graduação e produtivismo acadêmico". O referido trabalho foi realizado em sete universidades federais da região sudeste que como um de seus desdobramentos abordou as condições de trabalho dos professores universitários dessas instituições.

Nos interessa o contexto específico que tratou da intensificação e precarização do trabalho que se evidenciaram no cumprimento das atribuições cotidianas dos professores e dentre elas o processo de produção acadêmico-científico. Essa análise realizada por esses autores, associando o processo de produção acadêmico-científico e a intensificação e precarização do trabalho nessas instituições, foi feita "não porque o processo científico-acadêmico deva pressupor a concomitância de um processo de intensificação e precarização do trabalho", mas porque essa concomitância e imbricação foram identificadas nas circunstâncias estruturais e conjunturais que conformaram esse processo no período de tempo (1995-2005) estudado pelos autores (SGUISSARD; SILVA JUNIOR, 2009, p.165).

A intensificação e a precarização do trabalho se destacaram no conjunto dos depoimentos dos entrevistados numa realidade em que o "tempo da economia determina o tempo da universidade*",* isso

> transforma a prática universitária cotidiana e vai construindo nova concepção de universidade sem resistência e com muita adesão passiva, em razão da forma como os professores encaram o processo de produção acadêmico-científico, em geral sem crítica do modo como se organiza essa atividade (SGUISSARD; SILVA JUNIOR, 2009, p.166)

Nesse contexto, para esses autores, a responsabilidade pela elevação do grau de exigência do que se requer dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é atribuída à CAPES; a intensificação do trabalho deu-se também com o aumento de qualificação dos professores, sugerindo que quanto maior for a qualificação, maiores serão as atribuições; a intensificação do trabalho na universidade cumpre padrões externos que não demandam de decisões autônomas, mas de determinações heterônomas de agências de fomento e avaliação, órgãos públicos e empresas privadas que financiam as pesquisas e estabelecem ritmos e prazos.

As condições de trabalho apuradas por esses autores e que se constituem em precarização relacionam-se às questões de infraestrutura, de laboratórios, de salas de aula, salários e planos de carreira. Sobre os espaços físicos, número insuficiente de funcionários para as atividades meio, serviços de telefonia e equipamentos precários e as soluções condicionadas a projetos e a demandas individuais ou de grupos de pesquisa. Isso depende de esforços do pesquisador, configurando-se numa forma de precarização.

Segundo esses autores, o número reduzido de funcionários administrativos transfere para o professor muitas tarefas que em tese seriam realizadas pelos servidores. Dentre essas tarefas, tem-se a preparação gráfica das provas, de textos para leitura e discussão nas aulas, a inserção de notas eletronicamente, o preenchimento de formulários eletrônicos, o

preenchimento do currículo lattes, relatórios de pesquisa e outros documentos exigidos. Somado a isso, os investimentos para a compra de computadores, papel, impressora, toner, programas operacionais e antivírus.

Por meio de pesquisa visando fundamentar sua tese de doutoramento, intitulada Controle do Trabalho Docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Análise das Políticas de Avaliação e Desdobramentos Profissionais, Sueth (2017), dentre as análises realizadas contemplando as orientações de quatro contextos do referencial analítico do Ciclo de Políticas, formulado por Ball e Bowe (1992), também realizou um estudo de cotejamento entre instituições da esfera pública e da esfera privada, inicialmente levantando as condições de trabalho do professor credenciado da pós-graduação *stricto sensu* com base nos achados de Sguissard e Silva Junior (2009) e, posteriormente, buscando evidenciar (1) a realidade de sofrimento experienciada pelo professor-pesquisador da pós-graduação, com base nos estudos de Dejours sobre a psicodinâmica e psicopatologia do trabalho, e (2) o contexto no qual esse mesmo professor credenciado da pós-graduação esteja sendo submetido a estigmatização de acordo com a obra "Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada", de Goffman. Desse estudo, extraiu-se o conteúdo que consubstancia o presente texto.

Metodologicamente, como um estudo multimétodos, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores e professores credenciados de programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, os dados foram obtidos de dois coordenadores e cinco professores da esfera pública federal e as mesmas quantidades de respondentes da esfera privada, totalizando quatro coordenadores e dez professores. Os dados foram submetidos às etapas da análise de conteúdo formuladas por Bardin (2011) e operacionalizados pelos *softwares Iramuteq* e *Wordclouds* de análise textual, permitindo análises estatísticas textuais, pesquisa de especificidades de grupos; classificação hierárquica descendente; análises de similitude e nuvem de palavras.

Além da introdução e das considerações finais, o capítulo está organizado em outros dois títulos: A precarização do trabalho docente, o estigma e o sofrimento na pós-graduação *stricto sensu.*

Contemplando o critério de não identificação dos respondentes, nas coordenações dos programas de pós-graduação em educação pesquisadas, entre coordenadores atuais e ex-coordenadores imediatamente substituídos, entrevistamos dois professores do gênero masculino e dois do gênero feminino, denominados de coordenadores 1 e 2, da esfera privada, sendo um do gênero feminino e o outro do gênero masculino, e 3 e 4, da esfera pública federal, sendo um do gênero masculino e o outro do gênero feminino. Os professores também foram denominados professores de 1F a 5F da esfera pública federal, sendo um do gênero masculino e quatro do gênero feminino e de 1P a 5P da esfera privada sendo dois do gênero masculino e três do gênero feminino.

2 | A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Pelo que parece, o tempo passou, mas os problemas se mantiveram na dimensão pública federal, de acordo com o que descreveram Sguissard e Silva Júnior (2009). Os professores da esfera pública ainda confirmam a existência de precarização, que pode ser notada em diferentes situações por eles divulgadas.

A precarização divulgada pelo professor 1F diz mais sobre a intensificação do trabalho. Pelo que se apurou nas respostas das entrevistas com os coordenadores, há professores que pouco se dispõem a realizar atividades decorrentes do funcionamento administrativo do programa. Nesse caso, os professores que demonstram sensibilidade ao cumprimento de prazos para responderem às demandas e dar pareceres técnicos ou comporem comissões diversas, ficam sobrecarregados com certas tarefas e sentem que lhe está sendo retirada uma parte do tempo que dedicaria às suas pesquisas.

Há observações relacionadas à ideia comum de precarização, segundo o professor 2F, a respeito de ambientes de trabalho inadequados como problemas quanto à climatização e limpeza dos espaços físicos, por exemplo. Outras situações observadas têm a ver com a insatisfatória atuação dos funcionários administrativos (servidores) em apoio aos docentes diante da burocracia que se desdobra de suas atividades e, novamente, a questão da intensificação por meio das numerosas atribuições e o escasso tempo para realizá-las.

A ausência de apoio institucional quanto à realização da pesquisa foi identificada pelo professor 3F como condição inadequada de trabalho. Pesquisadores e alunos bolsistas acabam realizando tarefas que em outras instituições são atribuições dos servidores, como o preenchimento de formulários e a inclusão de dados em relatórios administrativos.

A precarização também foi evidenciada como a falta de materiais e equipamentos na fala do professor 4F. Os grupos de pesquisa com projetos financiados montam espaços compartilhados de estudo porque não há, institucionalmente, outra maneira de obter recursos para equipar salas destinadas às pesquisas. Quase todos os equipamentos nas salas de estudo dos grupos de pesquisa foram obtidos a partir de verbas de pesquisa provenientes de editais de fomento: computadores, *tablets*, máquina fotográfica, impressoras. E quando não se tem verba de pesquisa, sai do bolso do pesquisador.

Além disso, o cumprimento das 40 horas semanais de trabalho é um problema se o pesquisador precisar usar a *internet* no ambiente universitário, que nem sempre funciona. Isso é precarização. Ainda houve registro de equipamento solicitado ao órgão competente da instituição ser substituído por outro que supostamente pudesse atender a necessidade do programa com função alternativa. Foi o caso da solicitação de compra de um quadro multimídia para a sala de defesa de teses e dissertações ter sido substituído por um aparelho de televisão com tela de grande dimensão. Nesse contexto, os professores são obrigados a criar as suas condições de trabalho a partir dos financiamentos de seus projetos, pois os programas não atendem as suas necessidades.

O professor 5F confirma as formas de precarização já divulgadas por seus colegas de programa, ao mencionar problemas com a climatização das salas de aula e a inexistência de apoio administrativo por parte dos servidores. Também mencionou a falta de material de consumo e de equipamentos de uso diário como computadores e impressoras, além da falta de cartuchos de tinta e papel. E registrou a dificuldade de trazer professores de outras instituições para compor bancas avaliadoras de mestrado e doutorado.

Também houve queixa sobre o sistema operacional da secretaria do programa estar permanentemente com problemas. Isso acarreta em retrabalho para o professor que tem que reenviar notas de alunos e outras burocracias. Quando não há mais prazo para concluir as exigências acadêmicas do período letivo começa uma correria para completar lacunas e informações pendentes.

Há uma expectativa de se encontrar um ambiente de trabalho propício a resultados de qualidade na pós-graduação *stricto sensu*. As pós-graduações no exterior colocam os nossos pesquisadores em contato com recursos de última geração tecnológica e ao retornarem para as suas instituições se deparam com ambientes e equipamentos incompatíveis com as necessidades que se apresentam e com o uso de novas tecnologias que tiveram a oportunidade de se apropriar.

Situações que podem parecer insignificantes são sinais de precarização. Por exemplo, a arte gráfica de um *folder* que vai divulgar um evento terá de ser elaborado pelo pesquisador ou por algum de seus bolsistas de pesquisa ou de monitoria que tenha noção de *design* gráfico, nesse caso realizando uma atividade como desvio de função do bolsista. Pode parecer saudosismo, mas não existe mais o cafezinho institucional e nenhum funcionário “recebe pra fazer café”. Alunos vão até à comunidade solicitar doações para ser possível oferecer uma mesa de lanche nos eventos programados ou eles próprios e o pesquisador responsável devem providenciar os insumos para isso.

Na esfera privada os professores, na maioria, não percebem precarização de seu trabalho. Para alguns a situação de precarização apontada refere-se à quantidade de orientandos que possuem.

O professor 1P, mesmo não identificando situações de precarização em sua instituição, sugere pensar que poderia ser considerada precarização do trabalho as disputas internas de poder que ocorrem no programa entre linhas de pesquisa e colegas. Nesse caso, trata-se, então, de um ambiente desfavorável ao convívio respeitoso e solidário entre colegas.

Nesse ambiente percebeu-se formas de preconceito com relação à instituição na qual o professor se titulou, valorizando-se os títulos de instituições segundo critérios subjetivos de consideração. Isso é percebido mesmo que o professor tenha se titulado numa instituição de tradição e ter sido orientado por um professor reconhecido na área de Educação. Se isso for considerado uma situação de precarização, então vai além da produtividade. Passa pela disputa de poder e se torna perverso. São coisas do ser humano que chegam ao contexto da discriminação.

Na percepção do professor 2P, confirmando não ser observada precarização na instituição privada, as condições a que qualquer empresa está propensa de ser submetida podem gerar precarização. Sua apreensão se desloca para o futuro, tendo em vista o comportamento empresarial mais rigoroso no contexto educacional promovendo um cenário de maior pressão por produtividade do que se observa atualmente.

Corre-se o boato de que o grupo de investidores que está incorporando a universidade, vai passar a exigir a atuação dos docentes credenciados também na graduação, com carga horária distribuída na proporção 20/20. Segundo o entrevistado, isso se aproximaria de uma situação de precarização tornando-se um segundo emprego no mesmo contrato de trabalho.

Esse professor reconhece que essa situação ocorre em outras universidades e pensa que atuar nos dois níveis prejudicará a sua dedicação à pós-graduação. Alega que o aumento de orientandos pode desencadear precarização. Divulgou que antes eram cinco e passaram para oito e afirma que há notícias de aumentar ainda mais o número de orientações. O professor 5P reforça essa situação futura do aumento do número de orientandos como precarizante.

Com as possíveis mudanças trabalhistas que tramitam no congresso nacional, esse professor também conjecturou um tipo de professor sem vínculo empregatício ministrando aulas em diversas instituições como um prestador de serviços contratado por uma empresa que vai terceirizar as suas atividades profissionais. Como se fosse, segundo ele, um "professor uber[1]", cadastrado num banco de dados e escalado conforme o seu perfil técnico-profissional. Uma nova forma de precarização pela perda de direitos trabalhistas outrora conquistados, como férias e décimo terceiro salário.

Essa situação já ocorreu na universidade pública, com relação às funções de serviços, que foram terceirizadas. Se essas ideias persistirem, a carreira docente também poderá ser terceirizada passando a integrar uma agência de professores, numa realidade bastante competitiva.

Outra situação divulgada foi a inexistência de apoio financeiro para a participação em eventos científicos. As participações dos docentes nesses eventos têm sido autossustentadas, na maioria as vezes, ou sustentadas por projetos financiados pela FAPERJ, pela CAPES, ou pelo CNPq. Entendemos que as trocas de ideias e as parcerias entre pesquisadores nos âmbitos nacionais e internacionais se dão mais fortemente nos eventos científicos. Sendo assim, os eventos são locais privilegiados onde os pesquisadores podem concretizar laços com outros pesquisadores e aproximar possibilidades de pesquisas conjuntas.

Nesse sentido, a falta de patrocínio dessa instituição de ensino e pesquisa visando encontros entre os seus pesquisadores e pesquisadores de outras instituições é uma atitude

1 Tal qual a empresa que oferece transporte de passageiros por meio de um aplicativo gratuito nos celulares, analogamente o professor uber passaria a ser contratado por meio da solicitação direta à agência a qual estiver vinculado porque, segundo a nova proposta de reforma trabalhista, o professor perderia parte das garantias de emprego e teria reduzidos significativamente seus direitos de empregado, segundo o professor entrevistado.

que caminha contrariamente aos esforços desses pesquisadores em avançar e aprofundar suas pesquisas, promover o nome de seu programa de pós-graduação e da sua universidade e conquistar avaliações positivas sobre a sua produção acadêmica e sobre as condições de oferta dos cursos de pós-graduação da instituição que representa.

Buscando conhecer essa realidade segundo a percepção dos coordenadores dos programas de pós-graduação investigados, foram também registradas situações de precarização que reforçam os achados de Sguissard e Silva Junior (2009).

A precarização, na visão do coordenador 1 se localizou na mudança do número de orientações que aumentou a partir de 2010. Mas não identificou o tipo de desdobramento decorrente desse aumento de orientações. Imagina-se que isso deva ser um tipo de precarização, ao se considerar as dificuldades na elaboração dos textos das dissertações e teses. Além de reconduzir raciocínios, em alguns casos requer-se do orientador reescrever trechos enormes de dissertações e teses, corrigindo erros de ortografia, de concordância, além de problemas conceituais. Isso torna muito mais trabalhosa a orientação, tomando muito tempo do orientador.

O que se extraiu da fala do coordenador 2 foi que mais do que a precarização do trabalho, vivencia atualmente na universidade a precarização das relações interpessoais. Isso se dá por conta das disputas internas de poder que podem ser observadas entre pesquisadores, tornando o ambiente de trabalho desfavorável à troca de ideias e à possibilidade de parcerias. Essa posição confirma um comportamento que tem sido observado por pesquisadores da esfera privada, também divulgado pelo professor 1P.

A posição do coordenador 3 faz referência à situação deflagrada no estudo de Sguissard e Silva Junior (2009) sobre o aumento de ingressantes na pós-graduação em torno de 112% e a quase manutenção da estrutura dos programas com aumento de apenas 11% do número de professores, tendo a relação alunos/professor aumentado em 36%, na esfera pública federal. Foi, sem dúvida, um descompasso por não se considerar a desproporção que se estabeleceu na relação alunos/docentes na esfera pública. Para esse coordenador isso só foi possível porque a comunidade acadêmica não se manifestou contrariamente a essa situação na época em que deveria, acabando por aderir a ela sem resistência.

Esse coordenador é de opinião que os professores também agravam certas situações de precarização. Por exemplo, há espaços físicos mal aproveitados e há demanda por espaços físicos para contemplar professores credenciados de outras instituições atuando no programa, principalmente para realizar as orientações. Há gabinetes reservados para grupos de professores que não são utilizados por eles. Diante dessa demanda, esses professores não disponibilizam os gabinetes como espaço coletivo para os professores “de fora” terem um local que se destine às suas orientações. Dessa forma, o que poderia ser feito para minimizar algumas incongruências, conflitos ou algum mal-estar, com algumas contribuições, não é feito.

O coordenador 4 reforça a posição dos professores da esfera pública ao divulgar

situações de precarização relacionadas à infraestrutura da universidade, identificando problemas quanto as instalações e aos recursos financeiros, materiais e humanos.

Uma situação que acaba se transformando numa forma de precarização na esfera pública federal é a falta de funcionários administrativos para atender necessidades burocráticas que se desdobram das atividade de rotina do programa. Isso se deve à impossibilidade da coordenação ter participação, por exemplo, na definição dos períodos de gozo das férias desses funcionários. Não há como decidir por férias coletivas, de acordo com o calendário administrativo ou letivo. As decisões são individualizadas, garantidas pelos direitos trabalhistas. Assim, a realidade administrativa se precariza.

Por exemplo, houve uma situação de três funcionários gozando férias no mês de janeiro de 2016, que é período letivo e administrativo pelo calendário institucional, ocorrendo no mesmo tempo da urgência do preenchimento da Plataforma Sucupira e de várias defesas de dissertação e tese em cumprimento dos rigorosos prazos de conclusão dos cursos de mestrado e doutorado. Isso parece não ter sentido.

A participação em bancas de exames de projeto e de qualificação, assim como em bancas de defesa de teses e dissertações pode ser considerada uma situação de precarização. O professor não recebe para participar de bancas para as quais tenha sido convidado. Fora de seu domicílio, em outro estado, o transporte e a alimentação ficam por conta do anfitrião e a hospedagem é paga por meio de uma diária que não cobre a despesa. Mas, as despesas do seu deslocamento de sua casa até o aeroporto são custeadas por ele. Essa é uma forma de contribuição que passa pela solidariedade comungada pelos pesquisadores. Na maioria das vezes os participantes de bancas acabam pagando para participar das defesas para as quais são convidados, além do trabalho da leitura crítica realizado. Isso não seria também uma forma de precarização?

Uma situação que o estudo de Sguissard e Silva Junior (2009) apontou configura-se num estado permanente de pressão que tem origem nos papeis das agências reguladoras e de fomento externas e da própria universidade sobre o processo acadêmico-científico da pós-graduação. Isso confirma um clima de estresse que submete o professor ao cumprimento dos prazos e da quantidade de publicações que tem que realizar durante o período destinado à avaliação da sua produtividade, agora quadrienal.

Dessa realidade se desdobram reações orgânicas e psicossomática enquanto respostas a pressões externas e de saturação dos mecanismos de resistência do corpo. Isso pode invariavelmente desencadear episódios de descontrole e desequilíbrios percebidos internamente ou notados pelos outros. Para esses autores, o desarranjo da jornada e a semana de trabalho, assim como as recorrentes referências a estresse e a doenças profissionais decorrentes das mudanças na prática universitária, tiveram como causadores o monitoramento das agências externas de regulação e controle.

Mas, os professores continuam se submetendo a essas condições de trabalho sem resistência. E, mais ainda, numa realidade de precarização do trabalho. Para os autores, essa demonstração de conformismo ou alienação lhes parece ter relação com o prazer pelo trabalho e

que, se transformado em paixão, pode liberar eventuais transgressões das regras da convivência familiar e das relações de trabalho. Essas atitudes, para eles, podem ser vistas como formas de sublimação por compensar um mal tido como um bem. A sublimação, compensação ou prazer pelo trabalho, apesar da intensificação e da precarização, podem ser considerados como antídotos contra as doenças físicas ou mentais.

No estudo desses autores, extraído da fala dos entrevistados, aparece a crescente incidência de doenças de cunho depressivo e a necessidade de se fazer uso de medicamentos ansiolíticos. Diante disso, buscamos evidenciar se essa realidade se manteve na esfera pública e se também ocorria na esfera privada como decorrência da pressão exercida para o cumprimento dos critérios de produtividade formulados pela CAPES.

Na esfera pública federal, um dos professores entrevistados admitiu ter sofrido de distúrbios físicos relacionados a problemas digestivos e musculares. Esse professor declarou conhecer professores que desenvolveram nódulos nas costas e na cabeça provenientes de tensão no trabalho. Considerando que certas manifestações do corpo podem se desenvolver em decorrência de respostas do sistema nervoso e que a pressão por publicação pode desencadear alterações no sistema nervoso, então, nesse círculo de ação e reação é possível concordar que esses distúrbios revelados podem ter origem no estado emocional que o professor desenvolve frente as cobranças que sofre para cumprir os critérios de publicação.

A intensificação do trabalho também pode impedir que as pessoas desenvolvam práticas visando à manutenção da saúde ou prevenção de doenças e, por isso, acabam desenvolvendo certas enfermidades que surgem da descontinuidade, por exemplo, de exercícios físicos ou decorrem de hábitos alimentares irregulares e inadequados. A priorização do trabalho em detrimento de práticas saudáveis de alimentação, como fazer regularmente as principais refeições e de praticar atividades físicas com frequência pode favorecer o aparecimento de certas doenças. Nessa perspectiva, o estado emocional pode ser alterado e sabe-se lá o que vai acontecer como reação do organismo.

Na esfera privada, um episódio de estresse foi divulgado tendo se desenvolvido numa realidade de pressão por publicação e numa concepção de que o emprego esteja dependente da produção bibliográfica. Outro depoimento deu conta de crises de coluna e problemas digestivos que se desenvolveram num clima de extrema pressão por publicação. Devemos pensar que o ambiente de trabalho tem favorecido esses tipos de doenças pelo estado constante de ansiedade vivenciado pelo professor da pós-graduação que precisa publicar para manter o seu emprego na esfera privada.

Em tempos de pandemia, fundamentado na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas a serem adotadas visando o enfrentamento da situação proveniente do coronavírus, é aprovada a Medida Provisória - MP 934/2020 que suspende a obrigatoriedade de 200 dias letivos no ano de 2020. Nesse contexto, os sistemas escolares passaram a empregar o ensino remoto. E, ainda, dentre outras disposições, a MP dispensa as

instituições de educação superior, em caráter excepcional, do cumprimento da obrigatoriedade de mínimo de dias letivos, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

A partir daí os professores, diante das suas numerosas e conhecidas atribuições, passam, também, a ministrar as suas aulas em regime não presencial, sendo, então, obrigados a utilizar das ferramentas que favorecem a aprendizagem no contexto do ensino a distância. São, então, acrescidas ao seu universo de trabalho, por exemplo, a gravação de aulas e edição de vídeos, preenchimento de diários *on line,* elaboração de apostilas, organização de grupos de *whatsapp,* troca de mensagens em contexto privado, realização de tutorias, aulas *on line,* reuniões virtuais, replanejamento das atividades escolares e elaboração de relatórios diversos, dentre outras atividades. E, ainda, diante dessa nova realidade, sentem necessidade de realizar cursos que abrangem as tecnologias da informação e comunicação, e as metodologias ativas. Isso demonstra, mais uma vez, a intensificação do trabalho e, como sempre, acompanhado de precarização.

Se a realidade que se refere a equipamentos e a sistemas com base nas tecnologias da comunicação, e ao insuficiente apoio técnico que já se apresentava numa situação de precarização na esfera pública, é possível imaginar todos os professores, ao mesmo tempo, tendo de dar conta do estudo dos conteúdos de suas disciplinas com vistas na consolidação dos semestres letivos a partir de 2020. Essa condição nos parece agudizar, ainda mais, a intensificação e precarização do trabalho docente nas universidades públicas.

3 | O SOFRIMENTO E O ESTIGMA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Sabemos que, segundo Dejours (1992) e Dejours; Abdoucheli; Jayet (2007), estudando a psicodinâmica do trabalho, as atividades profissionais podem trazer prazer ou sofrimento. Reafirmando, o sofrimento no trabalho está relacionado às condições do trabalhador com base em sua trajetória de vida ao longo do tempo e de acordo com as experiências vividas por ele em cada época, por meio de suas relações no contexto diário de trabalho, ocupando posição central em seus estudos. Entende tratar-se de um estado de luta do sujeito contra forças que o conduzem em direção à doença mental.

Nesse sentido, fomos em busca de respostas, junto aos coordenadores de programa, professores da esfera pública federal e da esfera privada, quanto a conhecerem, em suas realidades profissionais, algum professor que tenha passado ou esteja passando por sofrimento em decorrência de exigências por publicação na pós-graduação *stricto sensu*.

De acordo com os depoimentos dos coordenadores de programa, as posições não se referem diretamente a qualquer forma de sofrimento percebida por eles, mas, situaram-se na pressão por publicação, nas relações interpessoais e na intensificação do trabalho. Um dos coordenadores declarou que há queixa pelo excesso de trabalho, mas que os professores, de uma forma ou de outra, cumprem suas responsabilidades. Uma atribuição que não deveria

fazer parte das atividades docentes é a preocupação com os alunos, no sentido de preservar sua permanência no programa porque são pagantes. Além dos professores serem cobrados de ministrarem excelentes aulas têm de trabalhar com turmas grandes. Nesse ambiente, são pressionados a manter a qualidade. Segundo esse coordenador, "o pior é você ser pressionado e fazer mal feito".

Outro coordenador identificou formas de sofrimento nos professores. Estabeleceu uma separação entre as relações no trabalho e a realização do trabalho em si. Afirmou presenciar problemas de pessoas ficarem doentes por várias razões. Para ele, os professores em geral, em todas as categorias, são os que mais tem problemas de doença psicossocial e o seu trabalho tem várias razões para ser estressante. Por exemplo, se trabalha numa zona de conflagração do tráfico ou se atua num ambiente em que a guerra por razões pessoais é permanente entre os professores. Para ele não é a produtividade, mas a cobrança de produtividade é que está fazendo a pessoa adoecer. São as guerras internas. Isso confirma a pesquisa de Dejours ao dizer-nos que as condições de trabalho causam sofrimento.

A competitividade instaurada no campo universitário, como também as disputas de poder e de ego, certamente são situações que vão desencadear algum tipo de interferência no aparelho psíquico do professor. O fato de não conseguir contemplar as suas expectativas sobre seu favorável desempenho acadêmico, vai gerar alguma enfermidade.

Os outros dois coordenadores afirmaram que o professor da pós-graduação trabalha muito. Para um deles, porque falta definição da carreira, da profissão docente na universidade pública pela inflação de demandas que o professor incorpora, segundo as regras de progressão na carreira.

Pode-se, então, interpretar que mesmo os coordenadores não declarando objetivamente que percebem sofrimento por parte dos professores, as relações interpessoais conflituosas, a intensificação e a precarização que se estabelecem no ambiente do trabalho, além da pressão por produtividade, acabam por desencadear um universo hostil ou, pelo menos, conturbado, que pode causar processos de estresse e afetar o sistema psíquico desenvolvendo doenças.

Em outra perspectiva, extraiu-se do depoimento de um professor da esfera pública federal que existem professores que se sentem humilhados, professores que nunca conseguem se credenciar na pós-graduação. Professores que se aposentam antes de realizar o sonho de atuar na pós-graduação porque têm outro tipo de produção que não se coaduna com as produções exigidas para efeito de pontuação segundo os critérios de publicação da CAPES.

Outro depoimento do professor 3F revela que percebe muita reclamação e pesquisadores demonstrando cansaço e desgastes físicos e mentais segundo ele: "No fim de semana, você liga para as pessoas e elas estão fazendo o quê? Estão trabalhando. Essa conversa é comum. Tirei férias e não consegui ficar uma semana sem trabalhar". Diante disso, em que medida

essa situação de intensificação do trabalho na pós-graduação pode estar se transformando em sofrimento? No caso específico desse professor, que durante a entrevista olhava sempre para o seu relógio foi realizado o seguinte diálogo:

> *- Desculpe, professor, se estou retirando parte do seu tempo com essa entrevista. Mas eu não poderia perder o seu depoimento.*

> *- Não, não está não. Estou me sentindo à vontade, pode deixar. Estou tomando conta da hora, mas eu vou fazer até o final, não se preocupe. Eu me atraso sempre, mas eu faço tudo. Veja bem, hoje eu só tinha um jeito, eu não marcar com você, porque eu tinha aula de 11h às 13h. Almocei nesse período de tempo. [a entrevista foi marcada para às 13h] Tenho uma reunião às 15h e outra às 17h. Amanhã eu dou aula de 7h da manhã às 8h da noite. Quando é que eu ia marcar com você? Quinta e sexta também dou aula. Eu me atrasei 10 minutos com você, vou me atrasar 10 minutos na reunião. É o jeito, fazer o quê?*

Comprovada está a intensificação do trabalho. Mas, até que ponto essa correria contra o tempo para dar conta de uma rotina tão intensa não estaria retirando a tranquilidade desse professor, tornando o seu dia-a-dia estressante e acarretando sofrimento, mesmo que não tenha revelado ou percebido estar sendo submetido a ele?

Mais um depoimento reforça essa situação. Um professor declarou não conhecer algum docente passando por sofrimento, mas confirma ouvir comentários sobre um certo cansaço e um abrir mão inevitável de certas coisas. Reafirma que o professor de pós-graduação dificilmente tem um final de semana integral para descansar. Mas, é um pesar na balança e ver o que pode trazer de interessante, de desafiador. Isso lhe parece uma opção consciente.

Na esfera privada, o estresse parece estar se manifestando entre os professores. Um entrevistado declarou não reconhecer situações de sofrimento, mas admitiu conhecer muitos colegas que tiveram problema que afetaram seu estado emocional. Outros problemas também se manifestaram. Esse professor reconhece que problemas mentais e físico andam tão juntos às vezes que podem ser confundidos. Mas o estresse é uma constante por conta do cumprimento dos critérios de publicação.

Do depoimento de um professor que ocupou a coordenação adjunta do programa, obteve-se a posição de que, por ter acompanhado o processo de publicação dos docentes, no último ano de sua gestão, observou um aumento de sinais de estresse nos professores, por conta do peso dos critérios de produção bibliográfica. Isso foi observado em professores que têm muitas atividades e que dão muita atenção aos seus alunos. Esse respondente acredita que um diferencial do seu programa da esfera privada seja a atenção dedicada aos alunos. Orientação fornecida desde o início do curso.

Mais um depoimento recai sobre o estresse. Esse entrevistado acredita que o estresse pode desencadear numerosas doenças e divulgou que uma colega do programa da esfera privada falecera em decorrência de um câncer no primeiro semestre de 2016.

Com isso, nos remete a pensar que essa doença é autoimune, que a imunidade tem relação com questões emocionais, logo, com o aparelho psíquico e que uma das causas do câncer é o estresse. Estaria, então, sugerindo que há possibilidade de se desenvolver um câncer num ambiente de trabalho estressante no qual também se manifestam processos de somatização. Esse professor afirmou acreditar que há relação entre as condições de saúde na pós-graduação e o processo de produção que não diz respeito apenas à produtividade em si, mas ao processo de cobrança que se desdobra do sistema de avaliação que acaba por instituir um modelo de produção acadêmico-científica.

Consideramos pelo que já se sabe, por domínio público, que o estresse é uma resposta do organismo humano a intensas e prolongadas situações de pressão e tensão em decorrência das quais se desencadeiam reações fisiológicas, orgânicas e psíquicas, e que, diante disso, as pessoas buscam a superação ou adaptação às situações que lhe são impostas, também no ambiente de trabalho.

Dando-se a devida importância ao estresse como desencadeador de sofrimento, buscando-se fundamentação em Dejours *et al.* (2007), podemos afirmar que a prática do trabalho por meio das constantes e necessárias exigências relacionadas às atividades do trabalhador desencadeiam sofrimento. O sentimento de um possível fracasso diante dessas exigências, no caso do professor-pesquisador, por não contemplar as expectativas sobre o seu desempenho acadêmico, vai contribuindo com isso. Se as pressões exercidas sobre os professores credenciados da pós-graduação para publicarem desencadeiam situações que desequilibram o seu estado emocional lhe causando estresse, então, também lhe causam sofrimento.

Há duas formas de caracterizar os tipos de sofrimento produzidos no ambiente profissional do professor da pós-graduação. Relembrando Dejours *et al.* (2007), os tipos de sofrimento podem ser o patogênico ou o criativo. O sofrimento patogênico desencadeia-se do esgotamento das condições defensivas do trabalhador. Produz um tipo de sentimento de que os últimos recursos defensivos que lhe restam não foram compensados e isso contribui com o seu desequilíbrio psíquico, tendo como consequência uma gradativa ou violenta descompensação mental ou psicossomática e também o adoecimento. Nesse contexto, diante das pressões por produtividade direcionadas ao professor-pesquisador, por exemplo, isso vai lhe retirar a energia e a motivação de seguir em frente acarretando desprazer e tensões.

Segundo esse autor, quando não mais se consegue o rearranjo da organização do trabalho e com isso a relação do trabalhador com a organização do trabalho é interrompida, desencadeia-se o sofrimento. Ou seja, a energia e motivação de seguir em frente que não são descarregadas por meio das atividades laborais vão se avolumando no aparelho psíquico, levando a um sentimento de desprazer e tensão.

O sofrimento criativo tem a ver com o comportamento do trabalhador em desenvolver soluções efetivas de recuperação de suas condições saudáveis, buscando aumentar sua percepção de autoestima e reconhecimento de suas capacidades de resolver os problemas,

fazendo com que se lance à inovação, descobrindo soluções originais para as situações que enfrenta no ambiente de trabalho. Dessa forma, por meio de sua criatividade ou da criatividade de seus colegas de trabalho, podem surgir novas situações que tendem a transformar o sofrimento psíquico. O sofrimento, quando transformado em criatividade, contribui beneficiando a identidade e torna o indivíduo mais resistente quanto à desestabilização psíquica e somática. O trabalho, nesse caso, vai atuar como mediador da desestabilização e da fragilidade da saúde.

Utilizando os mecanismos desencadeados pelo sofrimento criativo, os professores-pesquisadores poderiam desenvolver alguma lógica que viesse contornar as causas de seu sofrimento e recuperar suas condições físicas, emocionais e, numa situação mais grave, a sua saúde psíquica.

Prosseguindo a análise do ambiente profissional na pós-graduação, buscamos saber se os professores já se sentiram discriminados ou se os coordenadores do programa tiveram conhecimento de algum docente credenciado ter sido tratado de maneira discriminatória, por seus pares, pelo fato de não conseguir atender aos critérios de produtividade, sob a justificativa de estar colocando em risco a avaliação positiva do programa de pós-graduação.

Na esfera pública federal, por parte dos coordenadores, uma posição foi apurada dando conta de ter havido tratamento discriminado com os professores antigos que não conseguiam produzir. Havia um mal-estar. Essa percepção fez exatamente esse coordenador decidir por isentar esses professores do cumprimento dos critérios de publicação. Para esse coordenador, há discriminação e desqualificação das pessoas em outros programas.

Já os professores da esfera pública disseram não ter recebido qualquer tratamento discriminatório por parte de colegas do programa, mas registraram conhecer colegas que foram discriminados e dentre eles um caso que teve como resultado o seu descredenciamento.

Outro caso relatado de discriminação, segundo o entrevistado da esfera pública, fez o professor sentir-se diminuído como se fosse mau caráter e incompetente porque não estava atendendo aos critérios de produção bibliográfica. Como se fosse uma pessoa de menor valor. Isso aconteceu mais de uma vez. Nesse contexto, pode-se perceber que aquele que recebe esse tipo de tratamento veste a carapuça e pode vir a sofrer de depressão. Por outro lado, a pessoa que produz acaba sendo levada a olhar para o outro como se ele fosse de categoria inferior. Inconscientemente, a pessoa acaba compactuando com esses valores distorcidos, vai no fluxo e acaba sendo cooptada por uma política perversa.

Na esfera privada, um professor divulgou ter sido tratado de forma discriminatória por não ter contemplado o número de publicações por ocasião da avaliação da CAPES.

> *Uma vez, eu estava com artigos que eu sabia que iam ser publicados, mas estavam demorando as respostas das submissões. Isso, no controle da coordenação mostrava minha produção baixa. De repente, publicaram internamente uma relação divulgando o número de produções de cada docente. Me senti exposta* (professor 5P).

Outras duas respostas confirmaram a existência de tratamento discriminatório por pares na pós-graduação. Em um desses casos, o professor decidiu pedir aposentadoria. No outro depoimento, é confirmada a situação que instituiu uma lista, caracterizando a formação de um *ranking* entre professores do programa da esfera privada que divulgava o nome do professor, o número de produtos e os locais de publicação. Nessa relação, havia o nome de dois professores que ainda não haviam publicado naquele ano, expondo-os, assim, de maneira desnecessária.

Os coordenadores da esfera privada afirmaram não perceber que professores tenham sido tratados de maneira discriminatória por não terem conseguido cumprir os critérios de publicação. A divulgação da referida lista das publicações, ao invés de causar constrangimentos, na visão deles, pode ter tido a intenção de estimular um certo espírito de competição para publicarem. Por outro lado, pode ser interpretado como uma ameaça pública para forçar a publicação e, até mesmo, obter apoio coletivo caso seja decidido o descredenciamento de algum docente por improdutividade. Mas, essa exposição pública pode provocar um sentimento de estigma.

Nota-se claramente, na postura desses coordenadores, que eles já naturalizaram o discurso de produtividade da CAPES (2017), pelo fato de usarem a estratégia de divulgarem a lista de produtividade, que ao invés de se tratar de uma exposição da condição produtiva de cada pesquisador seja considerada como uma forma de estimular a produção dos docentes e, assim, continuar-se cumprindo os critérios de produção bibliográfica.

A forma como interpretamos e valorizamos os atributos das pessoas pode se constituir em estigma. De acordo com Goffman (2004), isso quer dizer que a identidade social virtual está relacionada às expectativas que fazemos sobre as características que desejamos encontrar numa pessoa quando com ela nos relacionamos, enquanto a identidade social real é resultado da identificação das características verdadeiras evidenciadas nessa pessoa. Quando interpretamos essas identidades de formas diferentes e prejudiciais estamos estigmatizando a pessoa.

A respeito dos estigmas, de acordo com Goffman (2004), quando o estigmatizado consegue reconhecer que a sua característica distintiva é de conhecimento de todos ou imediatamente se evidencia, fica caracterizado o estigma do tipo desacreditado. Se a característica distintiva não é nem percebida e nem imediatamente perceptível por outras pessoas, o estigma é do tipo desacreditável. O estigma emerge numa situação em que há uma expectativa geral de que os que estejam numa determinada categoria deveriam cumprir a norma, ao invés de apenas apoiá-la.

Para esse autor, o estigma desvaloriza o indivíduo, tocando-o internamente de forma tão significativa, que ele chega a se sentir um ser diferente da raça humana, inferior aos considerados normais. Na condição de desacreditado, o estigmatizado tende a sofrer com sentimentos de natureza depressiva como ansiedade, pudor, medo, menosprezo. Esse tipo de sentimento foi percebido em uma das situações divulgadas na esfera privada.

Esse episódio que envolveu esse professor pode ser interpretado como tendo passado pela condição de “estigmatizado desacreditado” ao conviver num contexto de assujeitamento que aguarda por aceitação de seus pares do programa que criam expectativa e atitude de controle sobre as suas publicações. Estaria, então, esse professor sofrendo por estigmatização e manifestando alguma forma de depressão desencadeada pela ansiedade de ter a sua não produção divulgada, além de desenvolver certo medo por ser aquele que não conseguiu publicar.

Para Goffman (2004), independentemente de reconhecer o seu estigma, é preciso que o estigmatizado saiba lidar com as emoções diárias que surgem do tensionamento das relações com as outras pessoas consideradas não estigmatizadas. Os estigmatizados nessas duas formas convivem com aqueles considerados não estigmatizados de uma maneira que o estigma seja encarado como algo que não os atinge mais porque a relação tende a sofrer uma normalização. No momento do estabelecimento do estigma, estigmatizados e não estigmatizados podem sofrer com isso. Com o passar do tempo e com a convivência entre eles, o estigma vai sendo considerado como algo comum, e eles acabam por superar as diferenças e a situação torna-se acomodada.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente as atividades laborais requeridas para dar conta dos contextos de ensino, orientação, coordenação de grupos de pesquisa, intercâmbios nacionais e internacionais, produção científica e participação em eventos qualificados da área, como também considerando as condições do seu ambiente de trabalho, é possível admitir o estado de desajuste e de estresse ao qual se submete o professor-pesquisador desdobrando-se em um estado de desconforto pessoal e profissional.

Da análise realizada empregando-se os respectivos procedimentos metodológicos sobre os depoimentos obtidos dos respondentes e de acordo com as contribuições teóricas de Dejours e Goffman, foi possível concluir que o professor-pesquisador da pós-graduação *stricto sensu* vem sendo submetido a intensificação do seu trabalho, atuando num ambiente de precarização, vem sendo submetido ao sofrimento e vem se configurando como estigmatizado.

Professores-pesquisadores da esfera pública estão longe de alcançar uma condição ideal de trabalho com insumos de acordo com as necessidades requeridas e sem o satisfatório apoio técnico, por parte dos servidores, visando realizar, de maneira equilibrada, as exigências burocráticas provenientes das dimensões administrativa e pedagógica.

Confrontando a identidade social virtual e a identidade social real, o professor-pesquisador configura-se como um estigmatizado desacreditado, considerando a dificuldade de alcançar plenamente os critérios de produtividade impostos pela CAPES e, por conta disso, submete-se ao sofrimento criativo, que constantemente lhe exige o emprego de estratégias pertinentes para combate-lo, bem como a desconstrução da sua condição de estigmatizado perante seus pares,

alcançando, assim, uma realidade psicológica suportável e recuperando a sua saúde.

Vivenciam, portanto, uma realidade na qual acabam por desempenhar papeis pré-definidos e num contexto de subordinação no qual sentem-se compelidos a assumir identidades virtuais; de desinteresse por terem de investigar problemas que não contemplam suas intenções originais; de perda de liberdade e autonomia ao elaborar seus textos para não perderem de vista a possibilidade de publicar em determinada linha editorial; e, pior, de enfraquecimento de sua saúde, sendo forçados a buscar alternativas que impeçam o seu afastamento do trabalho.

Não demonstram qualquer ânimo de formulação e exequibilidade de novos paradigmas capazes de romper com o paradigma de produtividade vigente, com foco nos critérios de publicação, a partir de práticas emergentes, mas, manifestam reação por meio de contundente reclamação sobre essa situação ou, de acordo com Sguissard e Silva Júnior (2009) desempenham um comportamento de fuga ao optarem por lecionar apenas na graduação ou ao requererem aposentadoria. E, nesse contexto de reação e libertação individual, se descredenciam de seus respectivos programas de pós-graduação por, assim, sentirem-se livres do grilhão inerente à avaliação do trabalho docente, com preservação de sua dignidade e autonomia.

Portanto, a pressão por produtividade, nos termos colocados, tem retirada a necessária motivação dos professores-pesquisadores para se lançarem aos desafios próprios das atividades profissionais nesse nível de ensino, aniquilando, aos poucos, o prazer de formar novos pesquisadores, a vibração de acompanhar o progresso de seus orientandos, bem como o aprofundamento e autonomia qualitativa em suas linhas de pesquisa.

Em resumo, pelo cotejamento realizado, constatou-se apenas na esfera pública federal a existência da intensificação e da precarização do trabalho na pós-graduação, na percepção de coordenadores de programas e de professores credenciados. Entretanto, na esfera privada essas situações não foram percebidas. Houve, sim, o registro de problemas nas relações interpessoais interferindo no ambiente de trabalho, que, também, podem desencadear sofrimento e estigma.

Além disso, vale destacar um importante achado quanto a precarização que se traduz na possibilidade do professor-pesquisador se transformar num tipo de professor sem vínculo empregatício e atuando em diversas instituições como um prestador de serviços terceirizando as suas atividades profissionais. Ou seja, um “professor uber”, selecionado num banco de dados de acordo com o seu perfil técnico-profissional. Estaria aí uma nova forma de precarização das condições de trabalho.

Outro ponto que merece consideração quanto a precarização trata-se das condições praticamente impostas aos professores para lidarem com ferramentas e plataformas de ensino a distância em consequência da pandemia do Coronavirus.

Por conta da realidade impositiva por publicação, os professores da esfera pública e da esfera privada são pressionados permanentemente pelo sistema de avaliação da pós-graduação, o que tem acarretado adoecimento, afetando a sua saúde física e mental e

produzindo sofrimento, de acordo com Dejours (1992) e Dejours; Abdoucheli; Jayet (2007). Além disso, por receberem tratamento discriminatório, nos casos de não corresponderem à lógica da produtividade, passam por processos de estigmatização segundo Goffman (2004).

REFERÊNCIAS

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.979/20**. Diário Oficial da União. Publicado: 07/02/2020. Edição: 27. Seção: 1. p. 1. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735> Acesso em 09/03/2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 934/20.** Disponível em <https://www. congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349> Acesso em 09/03/21.

CAPES. **Classificação da produção intelectual.** Publicada em 01/04/2014. Atualização em 01/08/2016. Disponível em http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual. Acesso em 18/07/2017.

DEJOURS. C. **A loucura no trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5ed. ampliada, São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEJOURS. C. ABDOUCHELI, E., JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. Coordenação Betiol, M.L.S., São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução Mathias Lambert. Publicação Original: 1891. Digitalização: 2004. Disponível em <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf> Acesso em 18/11/2015.

IRAMUTEQ**. Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Un logiciel libre construit avec des logiciels libres.** Disponível em <www.Iramutec.org> acesso em 10/01/2016.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais; pós-graduação e produtivismo acadêmico***. São Paulo: Xamã, 2009.*

SUETH, Robson. **Controle do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu:* análise das políticas de avaliação e desdobramentos profissionais.** Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFF, Niterói, 2017.

WORDCLOUDS. **generator and tag cloud creator**. Disponível em <www.wordclouds.com> Acesso em 25/01/2016.

CAPÍTULO 2

NUEVAS FORMAS DE ASESORAMIENTO EDUCATIVO

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 30/03/2021

Tulio Barrios Bulling
Universidad Nacional Andrés Bello

RESUMEN: El presente trabajo explora el cambio conceptual del asesoramiento en educación desde una concepción tradicional que concibe al asesor como un experto que analiza y toma decisiones basadas en los conocimientos y experiencia que posee, hacia nuevos modelos de asesoramiento. En estas nuevas concepciones, el asesor más que intervenir y dictaminar busca trabajar con la comunidad educativa en la búsqueda colaborativa y participativa de soluciones a problemas detectados o en la implementación de iniciativas de cambio. Además, se entregan los principales roles y funciones de los asesores según cada modelo estudiado.
PALABRAS CLAVE: Asesoramiento, enfoques tradicionales, nuevas concepciones.

ABSTRACT: This paper explores the conceptual change of counselling in education from a traditional conception that conceives the counsellor as an expert who analyses and makes decisions based on the knowledge and experience he has, towards new counselling models. In these new conceptions, the advisor rather than intervene and rule seeks to work with the educational community in the collaborative and participatory search for solutions to detected problems or in the implementation of change initiatives. Besides, the main roles and functions of the advisers are presented according to each model studied.
KEYWORDS: Counselling, traditional approaches, new conceptions.

Dentro de todos los cambios que viene experimentado la sociedad en los tiempos actuales y su efecto en los sistemas educativos, resulta realmente interesante conocer acerca de las nuevas concepciones de asesoramiento y apoyo educacional. Si bien se le puede considerar como un tema no completamente novedoso, en muchas comunidades educativas aún se le percibe como distante y lejano también. Actualmente se tiende a asociar el asesoramiento a diferentes procesos de acreditación que muchos países han iniciado y al rol que los funcionarios a cargo de los aspectos técnico pedagógico de estos procesos debieran tener. No obstante, muchos profesores aún perciben la función de los asesores como de control o de rendición de cuentas.

Al interior de las escuelas, las tareas de asesoramiento y apoyo las cumplen los directivos, fundamentalmente a través de los encargados de las unidades técnico pedagógicas, junto a los coordinadores académicos y los jefes de departamento. Esta forma de asesoramiento corresponde a la que,

como veremos, se conoce como apoyo interno y que, además, es asociada a la concepción de un asesor como experto técnico en un tema o área que dictamina soluciones y cursos de acción. Adicionalmente, algunas escuelas pertenecientes a redes de establecimientos dependientes de congregaciones religiosas o instituciones binacionales, cuentan con equipos de asesores que apoyan la labor de todos los centros de su comunidad. Este tipo de asesoramiento lo podríamos denominar como mixto, ya que no es plenamente interno o externo, sino más bien asume rasgos y funciones de estos dos tipos de apoyo. Esta realidad, pone de manifiesto la necesidad de realizar una la revisión de la literatura acerca de nuevos enfoques de asesoramiento educacional que ilumine el tema en discusión de forma pertinente y trascendente.

Sobre asesoramiento

Revisando la literatura relativa al tema que nos convoca, llaman inmediatamente la atención dos hechos: el primero, la falta de una única concepción de asesoramiento y un segundo, el rompimiento relativamente unánime de los autores con la concepción tradicional del asesor como un técnico que utiliza su conocimiento experto para prescribir soluciones. Al respecto, Bolívar (2005) propone una concepción de asesoramiento como apoyo y compromiso con los centros y profesores trabajando con ellos y no sobre ellos. Esta propuesta de por si plantea una relación horizontal entre el asesor y quienes trabajan en los centros que reciben este apoyo. Además, conlleva el supuesto de que en la escuela no sólo los alumnos aprenden sino también los profesores y todos aquellos que laboran ella. Una relación horizontal presupone trabajo en equipo y colaboración entre todos los agentes involucrados en el proceso de mejora. En palabras del autor

Hemos asumido que una escuela en la que sus profesores se posicionan, analizan, comparten y hacen esfuerzos para mejorar la educación puede ir desarrollándose como un centro que intenta cumplir su misión educativa desde un clima, una cultura, una preocupación y una postura que indaga, debate y persigue, de modo explícito y como un todo, la mejora progresiva de la misma. (p.386)

Con anterioridad, el mismo Bolívar (1999) ya había planteado las diferencias entre la concepción tradicional de asesoramiento y los nuevos enfoques. Señala que la concepción habitual se relaciona con un técnico especialista que con sus conocimientos resuelve los problemas que se le plantean, mientras que la nueva idea, a la que Bolívar denomina 'enfoque alternativo' busca "desarrollar la capacidad de la escuela como conjunto, focalizado en las necesidades colectivas, con el propósito de capacitar al establecimiento como organización." (p. 8). Como puede apreciarse, ya no se trata de un experto que diagnostica problemas y ofrece soluciones, sino de trabajar colaborativamente en la búsqueda e implementación de soluciones y alternativas de mejora y desarrollo. Sin duda, la aplicación de las ideas de Bolívar no está libre de dificultades, por lo que se requerirá de toda una metodología para poder implementarlas. Sobre este punto volveremos más

adelante.

Este alejamiento del concepto tradicional de asesoramiento también lo encontraremos presente en Hernández (2005, a) quien entiende el asesoramiento como

> Un fenómeno de naturaleza procesual y dinámica, con un carácter sistemático y sostenido en el tiempo, dedicado a la ayuda y apoyo de los centros escolares, en el que están implicados múltiples agentes educativos y cuya finalidad es la mejora de la escuela a través de su capacitación y potenciación para la utilización de conocimiento pedagógico (p. 13).

Como el mismo autor reconoce, esta concepción rompe con la idea del asesor que interviene a modo de experto llevando a cabo labores de corte técnico-racional. Más bien, considera una concepción de asesoramiento como proceso y, como tal, compuesto de fases o etapas. Su dimensión dinámica hace que esté en constante cambio y evolución. Su carácter sistemático implica procesos ordenados e involucra a todos los componentes de la escuela. El que sea sostenible en el tiempo apunta a facilitar la institucionalización de las mejoras. Su objeto de acción es la escuela y sus agentes, y su objetivo la mejora de los centros para lo cual debe desarrollar su capacidad de revisarse, perfeccionarse y crecer empleando el conocimiento desarrollado al interior del mismo centro.

Pozuelos (2002) también sugiere una idea de asesoramiento opuesta a la tradicional. En su opinión, el apoyo debe darse dentro de un ambiente de colaboración como marco de una corriente reflexiva, crítica y fenomenológica y no bajo un prisma técnico, contextual y clínico. El asesoramiento debe facilitar procesos que idealmente sean elaborados por los profesores que van a participar de ellos, junto con involucrar a quienes deseen y necesiten solucionar los problemas que deben enfrentar en la práctica diaria y cotidiana.

Como se puede apreciar, los autores citados unánimemente se alejan de la concepción tradicional de asesoramiento, proponiendo una nueva idea de apoyo educativo. Ahora bien, este asesoramiento puede tomar dos formas diferentes, pero igualmente importantes: apoyo interno y apoyo externo.

El apoyo interno se desarrolla en el seno de los centros educativos y, a juicio de Parilla (1996), este afectaría la estructura formal de la escuela y predominantemente su cultura y valores. En su análisis de los tipos de apoyo interno, la autora identifica dos ejes. El primero, la división entre apoyos centrados en el alumno versus apoyos centrados en la escuela y el segundo, la dimensión entre apoyos centrados en el eje experto versus colaboración. Del cruce de ambos ejes, Parrilla obtiene e identifica cuatro modelos de apoyo que denomina apoyo terapéutico, apoyo colaborativo/individual, apoyo como consulta y apoyo curricular. Pasamos a describir brevemente cada modelo.

El apoyo terapéutico se ubica en los ejes asesor experto y alumno. Tiene al alumno con problemas como centro del apoyo brindado por especialistas quienes buscan compensar su déficit. Además, los expertos se preocupan de desarrollar estrategias para aplicar en el aula y que consideren las necesidades especiales del alumno. Este modelo

presupone la existencia de niños incapaces de seguir el currículo ordinario; entiende el asesoramiento como una respuesta técnica; asume que un lugar en la educación es mejor que otro; y, parte de la base que una respuesta a las necesidades especiales de un alumno es mejor cuando se realiza en un entorno protegido. Se le critica a este modelo su escasa contribución a la aceptación de la diversidad y su foco en la búsqueda de respuestas individuales y parciales y su dependencia de la calidad individual del asesor.

El segundo modelo, resultante del cruce ya descrito, es el de apoyo colaborativo/individual. Al igual que el anterior mantiene una visión individualista centrada en el alumno, pero incorpora el apoyo de un equipo de asesores a un mismo nivel jerárquico que colaboran en el análisis de casos individuales. A pesar de seguir centrado en la intervención sobre el alumno, los asesores procuran el desarrollo de programas y estrategias de intervención. Según Parilla (1996), a este modelo se le critica no imponer un cambio global en la escuela debido a que mantiene una óptica individualista, no incluye a toda la escuela en la solución y no considera la diversidad como una oportunidad de mejora y revisión institucional. De estos dos modelos de asesoramiento, que probablemente siguen siendo los más usados, proponen alejarse los autores citados, por las razones ya expuestas.

Un tercer modelo identificado por Parilla (1996), es el de consulta/recursos. Este modelo marca una fuerte diferencia con los dos anteriores, debido a que concibe las dificultades de los alumnos como indicadores de la necesidad de reforma en la escuela. Es decir, si un alumno tiene un problema, el centro educativo tiene necesariamente algo que ver con esa dificultad, por lo que el apoyo debe focalizarse no sólo en el alumno sino también en la escuela. Por consiguiente, este modelo le otorga un carácter institucional al problema, toma una opción experta y técnica del asesoramiento e interviene en las estructuras a través de los asesores que deciden objetivos, tratamientos y métodos de enseñanza. Los departamentos de apoyo experto atienden a los alumnos, profesores, aulas y grupos de docentes. Parilla detecta tres problemas no menores de este modelo: (i) concibe la institución como pasiva, el apoyo que recibe es más estructural que cultural; (ii) el profesorado no participa en la solución de los problemas que la escuela presenta; (iii) por el carácter intervencionista de la asesoría, el cambio desaparece al retirarse los equipos de apoyo. Tres puntos importantes para tener en cuenta.

El cuarto modelo de asesoramiento se conoce como apoyo curricular. En él las dimensiones colaborativa e institucional se aúnan generando un modelo de apoyo colaborativo dentro del cual la escuela destaca por su capacidad de aprender. Parilla (1996) reconoce los siguientes presupuestos de este modelo: las dificultades de los alumnos denotan problemas institucionales que se concretan curricularmente; es la escuela la que debe transformarse, no el alumno; los problemas los resuelve la capacidad de aprendizaje del centro, no los especialistas; los roles se estructuran según las necesidades y se constituyen los mejores equipos de trabajo colaborativo para cada demanda; y, se colabora para la solución de problemas institucionales. Este modelo de asesoramiento curricular, sostiene

Parrilla, debe darse en los siguientes niveles: apoyo a la comunidad, prolongando la acción del centro; apoyo inter escuelas, como tarea conjunta; apoyo a la familia, como elemento esencial: apoyo a los profesores, como dimensión institucional y carácter colaborativo; apoya al aula, como centro de mejora de la enseñanza y el aprendizaje; y, apoyo a los alumnos, como prevención y mejora de los problemas de enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea y también refiriéndose al asesoramiento curricular, Bolívar (1999) lo sitúa en tres niveles: (i) apoyo a los procesos generales de planificación, desarrollo e innovación del currículo en todos sus ámbitos; (ii) apoyo a los procesos generales de enseñanza-aprendizaje; y (iii) capacitación del profesorado. Estos niveles, que coinciden en buena medida con los de Parrilla (1996), se sustentan en una serie de principios que Bolívar entrega y que paso ahora a enumerar:

- entender el proyecto educativo y curricular como un proceso
- énfasis en una planificación de la acción educativa participativa y asumida por todos
- construcción inductiva como tarea colectiva
- lograr que los proyectos y acciones didácticas sean coherentes con procesos anteriores de enseñanza en la escuela.

Bajo estos principios y citando a Bolívar (1999)

> … la planificación de la acción educativa no debiera ser … tanto la adecuación/aplicación de la normativa; cuanto la puesta en escena del saber profesional adquirido por el centro y de los que forman parte de él, para desarrollar proyectos propios de educación. (p. 12)

El modelo de asesoramiento curricular implica a todos los agentes educativos quienes no sólo deben participar sino también asumir su responsabilidad. Al ser un proceso colaborativo, requiere de una planeación colectiva del cambio y probablemente variar la percepción de los roles de profesores y asesores. Parilla (1996) nos advierte que este proceso debe vincularse a los procesos de auto-revisión institucional para que sea efectivo y que una desventaja de este modelo puede ser su lentitud, ya que exige tiempo y capacidad para asumir implicaciones tanto personales como institucionales.

Una segunda forma de asesoramiento la constituye el apoyo externo. Hernández (2001) señala que el apoyo externo surge en la segunda mitad del siglo XX vinculado a la reforma curricular en Europa y Estados Unidos, luego en los setenta y ochenta aparecen los sistemas de apoyo externo a la escuela. Dentro de estos sistemas, los profesionales del apoyo externo cumplen un rol de mediación entre teoría y práctica, investigación y acción, propuestas políticas de reforma y cambio educativo. Hernández identifica, dentro del contexto español, dos estructuras de apoyo y asesoramiento externo: los equipos de orientación educativa y psicopedagogía y los centros de profesorado. La primera

estructura aparece bajo la forma de servicios de orientación educativa y vocacional en 1977. Según el autor, su actuación de centraba en la orientación con intervención directa sobre el alumnado, a la vez que se vislumbraban determinados procesos de trabajo con el profesorado. Luego, en 1982, prosigue Hernández, surgen los equipos multi profesionales cuyas líneas de trabajo eran atender necesidades educativas especiales y favorecer la integración escolar. La acción era directa sobre el alumnado, a la vez que se asistía y apoyaba a los centros. Hacia 1987/88 se definen las funciones de los profesionales, los cuales incluían en palabras de Hernández

> El apoyo psicopedagógico a los centros de atención permanente (que forman parte del Plan de Integración), contemplando la colaboración con el profesorado en la creación de proyectos pedagógicos, el desarrollo de innovaciones y, por otra parte, la realización de actividades generales en el sector (localización y aprovechamiento de recursos, detección y valoración del alumnado para una escolarización adecuada, difusión del Programa de Integración, etc.) (p.169).

Después en 1992, se integran los servicios creando los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en cuyo seno predominan, en opinión del autor, los modelos terapéuticos junto a una tendencia a determinar las necesidades de las escuelas con participación de las mismas. Hernández (2001) prosigue este recuento histórico situando en 1984 el nacimiento de los Centros de Profesores (CEP) dedicados a facilitar la formación y el desarrollo profesional del profesorado. En 1990 se explicitan el funcionamiento y competencias del CEP lo que da paso a un proceso de burocratización de los mismos, convirtiéndose en herramientas de política educativa.

Para Hernández (2001), los sistemas de asesoramiento deben funcionar en tres dimensiones: la estructural, la estratégica y la operativa. La primera constituye un esquema organizativo y se relaciona con decisiones a nivel de política educativa. Alguna de sus características generales son la formalidad, la permanencia, la complejidad y las relaciones. Por su parte, la dimensión estratégica constituye el modelo de actuación del servicio de asesoramiento, en otras palabras, funciona como orientación o modelo otorgando sentido al apoyo. Por último, la dimensión operativa incluye aspectos y decisiones concernientes a acciones deliberativas relacionadas con el trabajo cotidiano. Esta tercera dimensión se vuelve operativa en un plan que es responsabilidad del equipo asesor y de sus profesionales. A través de estas tres dimensiones es posible manejar la complejidad de la escuela y la poca sistematicidad de los sistemas de apoyo.

Otra interesante aportación al estudio de asesoramiento y apoyo externo la realizan López y Sánchez (1998) quienes proponen que, al menos a nivel de secundaria, no se puede hablar de asesoramiento externo sin considerar el interno, por lo que prefieren referirse al asesoramiento en general. Dentro de los presupuestos que ellos plantean para una teoría de asesoramiento, destacan cuatro ideas. La primera es que el asesor

trabaja siempre con sistemas y dentro de sistemas. Estos sistemas están compuestos por personas y son dinámicos dado a que están en continuo movimiento. Además, las relaciones que establecen los sujetos hacen que los sistemas sean complejos y que desarrollen mecanismos de autorregulación. Otro aspecto es que estos sistemas son paradójicos ya que no responden a ninguna lógica predeterminada, más bien poseen su propia lógica. Una segunda idea significativa relativa al asesor es que éste no pertenece al sistema con el cual va a trabajar. Esto favorece la capacidad de ayuda del asesor al ver las cosas de otra perspectiva y tener la capacidad de gestionar el proceso de cambio. Adicionalmente, el asesor debe responder a la dualidad de apropiarse del sistema y, al mismo tiempo, mantener la distancia crítica que asegure un cierto grado de objetividad. La tercera idea dentro de esta teoría de asesoramiento es que el asesor a decir o hacer algo inteligente en respuesta a las demandas de ayuda. Los autores identifican tres puntos fundamentales de la capacidad asesora (a) identificar los núcleos de la dramática institucional, (b) traducir esa comprensión en una propuesta bien recibida y (c) retirarse una vez que la propuesta se vaya instituyendo.

Si bien los autores señalan que el punto (b) constituye la síntesis de su propuesta, también reconocen la importancia de (a) y (c) para el buen resultado del proceso. El cuarto concepto dice relación con la inserción del asesor en el contexto institucional. Considerando que su rol de analista institucional implica la comprensión de la escuela o centro donde se desempeña, deberá, por una parte, comprender el sistema y, por otra, situarse en alguna posición dentro de él. El asesor debe tener conciencia de que su acción estará determinada por la cultura, el poder y el cambio en la organización. Como sugieren los autores, esto se debe a que la escuela, como organización educativa, posee un conjunto de normas sociales, esquemas de pensamiento construidos socialmente, una red de relaciones de poder y como sistema se encuentra en permanente transformación.

Más recientemente, Carrasco-Aguilar, Olivares, Baltar, Alfaro, & Figueroa (2019) sostienen que el conocimiento experto de los asesores debiera proceder de su competencia en apoyar en materias no sólo educativas, sino también de organización escolar. Esto implicaría la separación de la imagen del asesor especialista que busca resolver desde lo teórico, por alguien que se relaciona con el conocimiento que surge desde la praxis. En palabras de los autores

> Desde esta perspectiva, el asesoramiento debe constituirse en una estructura de apoyo para que el profesorado sea capaz de empoderarse, incrementando su capacidad de resolver sus problemas por sí mismos, y así responder a las condiciones internas de la escuela. En este sentido, un asesoramiento que busque la mejora sostenida en el tiempo debe considerar como elementos claves el liderazgo directivo, la autonomía, el clima laboral positivo y el trabajo colaborativo. (p. 3)

De esta forma se podría lograr que los profesores de las escuelas valoraran a los

asesores como personas respetuosas de las necesidades locales, capaces de entregar una asesoría acorde a la realidad de cada contexto.

Modelos de asesoramiento

Hasta el momento hemos revisado el contraste entre la concepción tradicional de asesoramiento y las nuevas propuestas o enfoque alternativos. También hemos reseñado, tanto el apoyo interno como el externo y las dimensiones sobre las cuales pueden actuar. Indudablemente, cada tipo de asesoramiento requiere de una metodología o de modelos para su implementación por lo que las próximas líneas estarán destinadas a presentar modelos de apoyo. En esta sección nos abocaremos a presentar sintéticamente modelos aplicables a los nuevos enfoques, debido a que los modelos tradicionales trabajan, más que con modelos, con listados de tareas o roles para los asesores, tema que abordaremos más adelante.

Al igual que no existe una sola forma de entender el asesoramiento, tampoco encontramos una única metodología o modelo de apoyo. Hernández (2005, b) distingue tres grandes momentos del asesoramiento: el planteamiento, iniciación o movilización hacia el cambio; el desarrollo o puesta en práctica; y, la institucionalización. Visto así, el asesoramiento se concreta a través de lo que el autor llama actividades o subprocesos. Ellas son creación de la relación de trabajo que busca, según Hernández, que ambas partes se acepten, que se determinen los criterios de acción y los roles y relaciones entre asesores y los establecimientos educacionales. A lo anterior hay que sumar la búsqueda de información con fines de diagnóstico y análisis; la oferta de alternativas de solución; la experimentación que implica el desarrollo y aplicación de un plan estratégico; y, la evaluación, tanto de resultados como de procesos. Con la experiencia obtenida por el autor, tras aplicar este modelo a un par de casos, él recomienda vivenciar directamente el currículo de relaciones interpersonales e identificar los elementos favorecedores y limitaciones del proceso. Hernández también identificó asuntos problemáticos y favorecedores, los cuales pasamos a contrastar en el siguiente recuadro:

Asuntos problemáticos	Condiciones favorecedoras
- transmitir adecuadamente la idea de evaluación para la mejora	- adecuada dirección - estructuras organizativas eficaces y flexibles
- mayor dificultad para implementar la innovación que para diseñarla	- clima escolar positivo
- falta de apoyo al profesorado	- liderazgo pedagógico

Algunos comentarios con relación al recuadro. Probablemente la primera dificultad surge de la concepción que muchos profesores aún tienen del asesoramiento como

supervisión o instancia en la cual han de rendir cuentas. Por otra parte, la implementación va siempre a ser más dificultosa que el diseño porque es en ese punto donde van a aparecer los problemas prácticos y las situaciones no previstas. Por último, profesores sin el apoyo de sus pares o de las autoridades del centro verán muy complicada su opción de llevar a buen fin las iniciativas de mejora. Por el contrario, una adecuada dirección que involucre, que delegue, que guíe y oriente, que entregue los recursos necesarios va siempre a favorecer el cambio o los programas de mejora. Estructuras eficaces y flexibles sabrán responder adecuadamente a las nuevas demandas y crear los canales de comunicación requeridos para gestionar la innovación. Un clima escolar positivo involucrará a toda la comunidad en el proceso de cambio, el cual será visto ya no como una amenaza a la estabilidad sino como una oportunidad de crecimiento. El liderazgo pedagógico resulta esencial para conducir, comprometer y motivar. Si hay líderes a todo nivel necesariamente habrá seguidores a todo nivel.

En un artículo anterior, el mismo Hernández (2001) ya nos habla de una serie de decisiones que el equipo asesor debe tomar antes de elaborar una metodología o plan de apoyo. Estas decisiones, a las cuales el autor denomina operativas, redundarán en criterios de actuación y se plantean ante las siguientes dicotomías:

- asesoramiento adaptado o uniformado
- selección de escuelas en base a requisitos o en base a necesidades
- apoyo previo o apoyo durante el proceso de cambio
- alta implicación del profesorado o baja implicación
- énfasis del cambio en las personas o en las prácticas curriculares
- centradas en iniciativas internas o externas
- enfoque fiel a la adaptación o adaptado al contexto
- énfasis en los productos y contenidos o énfasis en los procesos
- asesoramiento proactivo a asesoramiento reactivo

Nos parece que estos planteamientos no requieren de mayor explicación, sólo recalcar la trascendencia que estas decisiones operativas tienen al momento de diseñar un modelo de apoyo, ya que de ellas dependerá, en gran medida, el enfoque que tendrá el asesoramiento y la metodología a emplear.

Para Bolívar (2005) el deber ser del asesoramiento debe plasmarse en un modelo de proceso de cambio, como metodología de innovación y formación centrada en la escuela. Los pasos del modelo son el diagnóstico como revisión interna, establecimiento de planes futuros de acción y revisión colegiada del funcionamiento de los planes. En palabras del autor se trata de “partir de diagnosticar dónde se está con una auto revisión

del centro, identificar, clasificar y priorizar necesidades, planificar un curso de acción y qué se deba hacer para conseguirlo, desarrollo y puesta en práctica, con revisiones continuas." (p. 8) El diagnóstico, según Bolívar, y en esto concordamos plenamente con él, debe estar presente en todo el proceso y no sólo en una etapa específica. La revisión permanente de la implementación de los planes de acción permite detectar oportunamente eventuales desviaciones y tomar las medidas pertinentes para volver a encauzar y dinamizar el proceso. Esta revisión puede realizarse internamente y, o con apoyo de los asesores externos.

Al aplicar este modelo, Bolívar (2005) al igual que Hernández (2001), ha encontrado ciertas dificultades que consideramos prudente conocer. Nos reseña que es difícil lograr un trabajo colaborativo en escuelas que trabajan en forma individualista y que la cultura de esos centros es resistente a las innovaciones. Es así que se hace necesario contar con el compromiso ético y político del profesorado, hecho que se puede comprobar en el buen funcionamiento del modelo propuesto en escuelas con buena predisposición al cambio y experiencias previas de innovación.

En una publicación más reciente, Abreu (2017) propone un modelo de asesoramiento colaborativo. La autora lo concibe como una

> forma de superación profesional caracterizada por el diálogo, la colaboración y el intercambio entre las partes implicadas (asesor-asesorados), que se erige de manera flexible, mediante el cual se logra buscar y facilitar la máxima participación e implicación del profesorado a través del establecimiento de un clima relacional y un tono afectivo y que como resultado se favorecen procesos que le permiten a los docentes reflexionar, repensar sobre su práctica y tomar decisiones para generar otro nivel de conocimiento (pp. 59-60).

En esta forma de asesoramiento, el asesor se presenta como un facilitador que orienta y guía, ayudando además a conseguir los necesarios recursos. Según la autora, un asesor colaborativo debe poseer una serie de características entre las que se cuentan apertura de mente, capacidad de comprender la relación entre teoría y práctica, habilidad para generar estrategias y alternativas de mejora, actualización permanente, hábitos y conductas de trabajo reflexivas, capacidad para conectar la problemática del aula con su entorno, competencia para vincular lo educativo con lo afectivo y cognitivo y enseñar al tiempo que también aprende del trabajo colaborativo.

El asesoramiento colaborativo se sustenta en un entendimiento y comprensión mutua entre el asesor y quienes están siendo asesorados. Este proceso debe incluir las interpretaciones y visiones de todos los involucrados. Esto implica, como señala Abreu (2017), generar las condiciones para una reflexión negociada, la cual debe contemplar desacuerdos, contradicciones y conflictos. La problemática a solucionar debe generar el interés tanto individual como también el colectivo, para así alcanzar la solución de los problemas abordados, la optimización de los procesos y el crecimiento personal de los involucrados.

Roles y funciones de los asesores

Hoy en día aún existen muchos asesores que actúan bajo la lógica del asesoramiento tradicional de corte especializado o terapéutico. Ellos tienen sus funciones bien definidas y estructuradas en manuales e instructivos. Estos asesores pueden ser psicólogos, psicopedagogos, orientadores o tutores y sus servicios suelen enmarcarse en el área de orientación y en el aula de pedagogía terapéutica. Revisando algunas normativas y reglamentos como los de la Red Canaria (2005), vemos, que entre las funciones de los equipos de orientación se cuentan tareas de tipo general y específicas. Dentro de las primeras encontramos asesoramiento a los centros en lo relativo a la orientación y a la atención a la diversidad, asesoramiento a los profesores en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, colaboración con el profesorado en la formación pedagógica, evaluación psicopedagógica de los estudiantes que lo requiera, participación en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación y elaboración y difusión de instrumentos de orientación e intervención.

Respecto a las funciones específicas, éstas se agrupan en apoyo a la función tutorial, orientación vocacional y profesional, atención a las necesidades educativas especiales y compensación educativa. Como puede apreciarse, estas funciones apuntan a trabajar con el centro, los profesores, los alumnos y las familias, pero dentro de una perspectiva técnica y de especialista. Este tipo de apoyo tiende a producir cambios de corte más estructural que cultural.

Algo diferente resulta del rol del asesor desde una óptica de agente de cambio. López y Sánchez (1998) destacan que su rol no sólo debe ser técnico sino también social. Por lo anterior, es fundamental que el asesor su sumerja en una trama social y que construya relaciones, que sea capaz de entender los procesos de la organización y de definir su rol en relación a los componentes del sistema. Con ese objetivo aconsejan crear un clima de confianza, credibilidad y cooperación para lo cual proponen una serie de medidas facilitadoras de la comunicación como serían: llamar a todos por su nombre, buscar igualdad de contribuciones, solicitar ejemplos del grupo, practicar la apertura y la receptividad, escuchar todas las opiniones, basar sus opiniones en hechos concretos, evitar tomar partido, entre otras sugerencias. Además, los autores nos advierten de algunas conductas que pueden llegar a obstruir la comunicación como serían cortar los procesos comunicativos, reprochar, establecer generalizaciones, rebajar la autoestima, proporcionar consejos prematuros, utilizar sarcasmos, emitir mensajes incongruentes, formular amenazas o no reconocer errores. Como se puede apreciar, todos estos puntos son muy relevantes y no deben desconocerse a la hora de abordar un proceso de asesoramiento. Adicionalmente, López y Sánchez también aconsejan que los asesores construyan canales de comunicación estables y duraderos, además de equipos de apoyo interno, que forjen una idea compartida de la visión de los problemas y que establezcan un compromiso formal

de trabajo negociado.

> En síntesis, la construcción de una relación en el proceso de inserción del asesor en el contexto institucional se realiza mediante la definición de la relación del asesor, su habilidad para establecer procesos comunicativos fluidos, su capacidad para identificar y trabajar con personas claves en la institución y finalmente su claridad y rigurosidad a la hora de establecer compromisos formales relativos a las actuaciones a emprender. (p. 250)

Los autores traducen estas ideas en una serie de principios prácticos del asesoramiento a los cuales llaman "reglas del buen hacer". En pocas palabras ellos son: transparencia y claridad, aceptar y valorar el conocimiento y destrezas de los colegas, evitar prescribir, centrar la actuación reforzando cada aspecto o dimensión positivamente, entender que el proceso de asesoramiento es un camino de ida y vuelta, y retirarse cuando ya no sea necesario.

Indudablemente estas reglas tienen mucho sentido y consistencia debido a que la transparencia y claridad generan confianza y credibilidad; el valorar las capacidades de los colegas hace que éstos sientan que tienen mucho que decir y aportar, y que se comprometan con el proceso de mejora; el evitar prescribir implica dejar de lado la antigua concepción del experto que resuelve y da paso a soluciones en equipo y globalizadas; la motivación positiva genera adhesión y fomenta la participación, ya que nadie se siente excluido o rechazado. El entender el doble camino del asesoramiento implica que el asesor comparte sus diagnósticos y planes de acción con la comunidad y que los miembros del centro también aporten a ellos; por último, el saber reconocer cuando retirarse es fundamental para el crecimiento y la autonomía de la escuela. Buenos consejos para una buena gestión.

Guarro y Hernández (2002) también hacen un aporte a este tema al proponer algunas funciones que los asesores pueden cumplir. Entre ellas destacan:

- desarrollar planes de reforzamiento aprobados por alguna autoridad
- recoger, elaborar y desarrollar iniciativas de perfeccionamiento del profesorado
- canalizar y ejecutar iniciativas de formación e innovación
- establecer y propiciar cauces de coordinación
- favorecer la creación de equipos
- proporcionar infraestructura, servicios y recursos
- elaborar y difundir fondos de documentación
- fomentar la concreción curricular
- relacionarse con otras organizaciones con fines educativos
- servir de lugar de encuentro al profesorado

- cualquier otro que atienda a mejorar la enseñanza.

Estas funciones denotan un rol del asesor en la línea de motivador, facilitador, coordinador y enlace de personas involucradas, organizaciones, procesos y recursos en aras de una mejora del centro y de su currículum. Una opción, a todas luces, muy válida.

Dentro de su relato de un caso de investigación colaborativa, Pozuelos (2002) recalca que el rol del asesor es relevante cuando ayuda a seleccionar y acotar los problemas, facilita datos e información necesarios, procura la autoformación y establece redes de contacto. Si los asesores logran una reflexión crítica colaborativa podrán distinguir entre problemas relevantes y secundarios y así ayudar a delimitar áreas o temas de investigación. Además, un conocimiento profundo del entorno puede ayudar a proporcionar datos valiosos a quien los requiera. En estos dos aspectos vemos como un asesor no sólo puede ayudar a una escuela a mejorar sino también a investigadores a focalizar sus estudios. Por su parte, lograr la autoformación de los agentes educativos va a ser siempre deseable como una manera de prevenir el estancamiento y de revitalizar la labor del profesorado, mientras que el establecimiento de redes de contacto es clave a la hora de enlazar los equipos dentro de la escuela y también, entre instituciones. De esa forma se puede no sólo compartir ideas, proyectos y experiencias, sino también optimizar el uso de los recursos y de paso reducir los costos.

Hernández (2005, a) también aprovecha una experiencia investigativa para ofrecer diez orientaciones prácticas para asesores. En forma sucinta ellas son:

- explicitar las expectativas y atribuciones del profesorado respecto al asesor y al proceso de cambio
- prestar atención al por qué y para qué y no solo al cómo
- tomar conciencia y ser realistas a las condiciones del centro, identificar posibilidades y limitaciones
- animar y liderar el proceso, asesorando, ayudando y apoyando
- facilitar el análisis del informe de evaluación externa
- animar y motivar al profesorado hacia el proceso de mejora
- formar al profesorado capacitando para la autonomía y la toma de decisiones colegiada
- favorecer y garantizar la coordinación del apoyo y el asesoramiento
- crear condiciones que favorezcan el trabajo conjunto
- identificar recursos y servir de enlace.

No es difícil darse cuenta que buena parte de estas orientaciones coinciden con las

de los otros autores reseñados y se enmarcan dentro de la nueva línea de asesoramiento que se está abriendo paso hoy en día en educación. La explicitación de expectativas y atribuciones corresponde a la idea de negociar el rol del asesor; la atención al por qué y para qué se refiere a tener en mente las causas y finalidad de la asesoría más que el mero cómo hacerlo que se asocia más fácilmente al carácter tecnocrático de la concepción tradicional; el conocer el entorno en todas sus dimensiones ayuda a incorporar en el proceso la realidad del medio y a adaptar el proceso de apoyo a esa contingencia; el liderar el proceso se concibe como un rol de coordinación, motivación y apoyo más que una labor prescriptiva de un experto que receta soluciones; el compartir los informes ayuda a su contraste y ofrece la posibilidad de completarlos con información proporcionada por todos los involucrados; la búsqueda de la autonomía y de la toma de decisiones colegiada es clave para el aprendizaje y el crecimiento del centro; el coordinar el apoyo, crear condiciones favorables al trabajo en equipo y el identificar recursos ayuda a impulsar el proceso de asesoramiento, a generar confianza y a dotar al centro de los elementos necesarios para llevar a buen término las iniciativas de mejora en innovación.

Para cerrar el tema de las tareas y roles de los asesores, nos referiremos brevemente a lo que Bolívar (1999) denomina tres grandes orientaciones estratégicas de la función del asesor. La primera de ellas es trabajar "con", en lugar de intervenir "en". Esta orientación presupone una relación de igualdad entre el asesor y el profesorado a modo de lograr un trabajo, análisis y toma de decisiones de tipo colaborativo. La segunda orientación es más que aplicar, desarrollar. En este caso se busca trascender la mera aplicación de un plan preconcebido de forma que "el establecimiento docente sea la unidad básica de formación/innovación, en torno a procesos de reflexión sobre la práctica." (Bolívar, 1999) Finalmente, la tercera orientación es la función de coordinación y enlace que el asesor debe cumplir. En opinión del autor, esta tarea no sólo debe vincular a la administración con las escuelas, sino también mediar entre el conocimiento pedagógico y las prácticas y conocimientos del profesorado. Así se podrá lograr un proceso de desarrollo curricular participativo, cooperativo y colaborativo.

Finalizando este trabajo, resulta evidente que soplan nuevos aires en materia de asesoramiento y apoyo educativo. Los enfoques tradicionales están siendo confrontados con nuevas alternativas, en un primer análisis, más acordes con las demandas de la sociedad contemporánea. Cuántas de estas ideas renovadoras y la forma cómo se están llevando a la práctica en la realidad educacional, es materia aún de mucho estudio.

REFERENCIAS

Abreu, C. (2017). Asesoramiento colaborativo una propuesta de superación profesional para profesores de idioma inglés en la modalidad semipresencial, *Ciências sociais, Humanas e Engenharias Universidade Óscar Ribas, 3* (1), 37-63

Bolívar, A. (1999). El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales. De los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno, *Revista Enfoques educacionales*, *2* (1), 7-21

Bolívar, A. (2005). Los procesos de asesoramiento: la experiencia de Ademe, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3* (1), 385-389

Carrasco-Aguilar, C., Elgueta, D., Olivares, B., Baltar, M. J., Alfaro, N., & Figueroa, M. (2019). Ejes de significados sobre asesoramiento educativo: un estudio de caso. *Revista de Psicología, 28*(1), 1-13

Guarro, A. y Hernández, V. (2002). El apoyo externo a los centros educativos en Segovia, J. (Coord.) (2002), *Asesoramiento al Centro Educativo, Colaboración y cambio en la institución,* Barcelona: Ocatebro – Eub

Hernández, V. (2001) Rasgos de configuración de los sistemas de apoyo externo a los centros educativos en Segovia, J. (Coord.), *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución,* Barcelona, Ocatedro- Eub, 167-182

Hernández, V. (2005, a). Ayudando a nuestros centros a mejorar, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3* (1), 13-17

Hernández, V. (2005, b). Asesorando a centros educativos implicados en procesos de mejora, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3* (1), 494-502

López, J. y Sánchez, M. (1998). Asesoramiento externo a los centros de enseñanza secundaria, *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas, 1*, 237-254

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, Bilbao: Mensajero

Pozuelos, F. (2002). Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo. Relato de un caso desde la investigación colaborativa, *Investigación en la Escuela, 42*, 99-111

Red Canaria (2005). Atención a la diversidad (regulación), disponible en https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/ensenanzas/atencion-a-la-diversidad/

CAPÍTULO 3

A CONCEPÇÃO DE CIÊNCIA NA PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 05/03/2021

Tiago Martins Dias
Licenciado em Filosofia, História, Pedagogia e Mestrado em Filosofia pela PUCC. Docente da Faculdade de Hortolândia SP /Universidade Brasil. Gestor Educacional na Prefeitura Municipal de Campinas.

Izalto Júnior Conceição Matos
Licenciado em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação da UNICAMP. Docente da Faculdade de Hortolândia SP /Universidade Brasil. Prof. de Educação Básica-EJA – FUMEC – Campinas.

Paulo Martins Dias
Licenciado em Filosofia, História e Pedagogia – PUCC e Mestrado em Filosofia da Educação pela UNIMEP. Gestor Educacional na Prefeitura na Municipal de Campinas.

“A ciência é um enigma que renasce, uma solução que cria um problema”. (BACHELARD)

1 I INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma análise sobre o que é ciência, como esta se constitui e qual a sua função para a existência humana. Partiremos do senso comum, estabelecendo as diferenças e pontos comuns entre este e o saber científico.

O texto apresenta a seguinte estrutura: no primeiro momento, abordando a visão sobre o saber do senso comum, suas características e estabelecendo a sua relação entre o saber científico; o segundo momento, evidenciaremos que ambas as formas de conhecimento, senso comum e saber científico, visam buscar a ordem da realidade.

É, igualmente, nossa intenção fundamental, compreender a concepção de ciência à luz da filosofia, procurando entender o sentido da então ciência para a realidade humana.

2 I SENSO COMUM E SABER CIENTÍFICO

Para concebermos a ciência é necessário, antes de tudo, compreender o seu processo de constituição e desenvolvimento na história da civilização humana. Na visão de Morais (1988, p. 23), “a ciência é uma construção humana e, por isto mesmo, traz as alegrias e as misérias do ser humano”. Mas para que possamos entender essa “construção humana” é preciso distinguir o limítrofe que separa o senso comum do chamado saber científico.

Antes de traçar esses limites, observemos qual é a ideia que, geralmente, as pessoas comuns têm da ciência ou do cientista. No estudo de Alves (1995, p.10) eis algumas

imagens levantadas:

> ... gênio louco, que inventa coisas fantásticas; o tipo excêntrico, fora do centro, manso, distraído; o individuo que pensa tempo todo sobre fórmulas incompreensíveis ao comum dos mortais. Alguém que fala com autoridade, que sabe sobre o que está falando, a quem os outros devem ouvir e... obedecer.

Além dessas imagens, o autor acima mencionado nos remete a observar as imagens do cientista na televisão, nas propagandas. Pois sabem os agentes de propagandas que tais imagens são eficientes para desencadear decisões e comportamentos. Como se vê, passa-se a imagem de que o "cientista tem autoridade, sabe o que está falando e os outros devem ouvi-lo". (ALVES, Ibid., 1995, P.10). Assim, é que usam a imagem da ciência e do cientista para ajudar a vender os produtos, como bebidas, remédios, cigarros e muitos outros.

Tais imagens nos levam a seguinte constatação:

> O cientista virou um mito. E todo mito é perigoso, porque ele induz o comportamento e inibe o pensamento. Este é um dos resultados engraçados (e trágicos) da ciência. Se existe uma classe especializada em pensar de maneira correta (os cientistas), os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam. Quando o médico lhe dá uma receita você faz perguntas? Sabe como os medicamentos funcionam? Ele manda, a gente compra e toma. Não pensamos. Obedecemos. Não precisamos pensar, porque acreditamos que há indivíduos especializados e competentes em pensar. Pagamos para que eles pensem por nós. . E depois ainda dizem por aí que vivemos em uma civilização científica... O que eu disse dos médicos você pode aplicar a tudo. Os economistas tomam decisões e temos de obedecer. Os engenheiros e urbanistas dizem como devem ser nossas cidades, e assim acontece. Dizem que o álcool será a solução para que nossos automóveis continuam a trafegar, e a agricultura se altera para que a palavra dos técnicos se cumpra. Afinal adianta pensar? Afinal de contas, para que serve a nossa cabeça? Ainda podemos pensar? (ALVES, Ibid., p.11)

Sobre o exposto acima, o autor nos adverte que é preciso acabar com o mito de que o cientista é uma pessoa que pensa melhor do que as outras. Pois o fato de uma pessoa exercer uma determinada atividade, como por exemplo, jogar xadrez não significa que ela seja mais inteligente do que os não-jogadores. E diz ainda que o fato do especialista resolver quebra-cabeças não o torna mais capacitado na arte de pensar. Partindo de tal ideia, Alves (Ibid., p. 12) afirma:

> Cientistas são como pianistas que resolveram especializar-se numa técnica só. Imagine as várias divisões da ciência – física, química, biologia, psicologia, sociologia – como técnicas especializadas. No início pensava-se que tais especializações produziriam, miraculosamente, uma sinfonia. Insisto não ocorreu. O que ocorre frequentemente, é que cada músico é surdo para o que os outros estão tocando. Físicos não entendem os sociólogos, que não sabem

> traduzir as afirmações dos biólogos, que por sua vez não compreendem a linguagem da economia, e assim por diante.

Dessa afirmação, o autor acima citado, comenta:

> A ciência não é um órgão novo de conhecimento. A ciência é a hipertrofia de capacidades que todos têm. Isto pode ser bom, mas pode ser muito perigoso. Quanto maior a visão em profundidade, menos a visão em extensão. A tendência da especialização é conhecer cada vez mais de cada vez menos (ALVES, Ibid., p. 12)

O pensador, Morin (2002), também nos chama a atenção sobre os problemas que a maioria das ciências que obedece ao princípio de redução, acarreta limitando o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, consequentemente, tornando:

> A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possiblidades de julgamento corretivo ou da visão ao longo prazo. . (MORIN, 2002, p.43)

Nesse sentido, é importante observar as ideias de Capra (1982), no momento em que analisa as características da crise do mundo atual, escreve:

> [...] estarmos tentando aplicar os conceitos de uma visão de mundo obsoleta – a visão do mundo mecanicista da ciência cartesiana-newtoniana – uma realidade que já não pode ser entendida em função desses conceitos. Vivemos num mundo globalmente interligado, no qual os fenômenos biológicos, psicológicos, sociais e ambientais são todos interdependentes. Para descrever esse mundo apropriadamente, necessitamos de uma perspectiva ecológica que a visão de mundo cartesiana não nos oferece (CAPRA, 1982, p. 14).

O dito acima é que leva o autor a afirmar que precisamos de um novo “paradigma”, ou seja, uma nova visão da realidade, uma mudança fundamental em nossos pensamentos, nossas percepções e nossos valores. E assim, observa Capra (ibid., p. 14), “Os primórdios dessa mudança, da transferência da concepção mecanicista para a holística da realidade, já são visíveis em todos os campos e suscetíveis de dominar a década atual”.

Considerando os riscos do conhecimento especializado, quando este não leva em conta o global e o processo, isto é, outras formas de conhecimento, faz-se necessário concordar com Alves (1995, p. 12) quando diz que “A aprendizagem da ciência é um *processo de desenvolvimento progressivo do senso comum*. (grifo do autor). Só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe”.

E em que consiste essa aprendizagem da ciência? Alves busca esclarecimento para essa questão citando o seguinte pensamento:

> A aprendizagem consiste na manutenção e modificação de capacidades ou habilidades já possuídas pelo aprendiz Por exemplo, na ocasião em que uma pessoa que está aprendendo a jogar tênis tem força física para segurar a raquete, ela já desenvolveu a coordenação inata dos olhos com a mão, a ponto de ser capaz de bater na bola com a raquete. Na verdade, com a prática ela aprende a bater melhor na bola... Mas bater na bola com a raquete não é parte do jogo de tênis. Trata-se, ao contrário , de uma habilidade que o jogador possui antes de sua primeira lição e que é modificada na medida em que ela aprende o jogo. É o refinamento de uma habilidade já possuída pela pessoa. (DUSHKI, 1970 apud ALVES, 1995, P.13)

Já que a ciência é "um *processo de desenvolvimento progressivo do senso comum*", grifo do autor, (ALVES, 1995, P. 12), vamos analisar o que é esse senso comum, de que forma ele funciona e qual é a sua relação com a ciência.

2.1 Senso comum

Conforme Alves (1995), a expressão, senso comum, não foi inventada pelas pessoas do senso comum, pois elas nunca se preocuparam em se definir. Vejamos o exemplo que o autor citado acima nos apresenta, visando o entendimento desse tipo de expressão.

> Um negro, em sua prática de origem, não se definiria como pessoa 'de cor. Evidentemente. Esta expressão foi criada para os negros pelos brancos. Da mesma forma a expressão 'senso comum' foi criada por criada por pessoas que se julgam acima do senso comum, como uma forma de se diferenciarem das pessoas que, segundo seu critério, são intelectualmente inferiores. Quando um cientista se refere ao senso comum, ele está, obviamente, pesando nas pessoas que não passaram por um treinamento cientifico. (ALVES, ibid., p. 13.).

Outro autor, Morais (1988), ao tratar do senso comum, diz que podemos também dar a esta forma de conhecimento o nome de empírico, no sentido de ser aquele que deriva da experiência comum das pessoas. E, nesse sentido, o referido autor observa que, para compreendermos tal expressão, é necessário que se faça a distinção de dois vocábulos:

> ...experiência, que é espontânea, acontece na vida sem nenhum planejamento. A vivência nos permite as percepções cotidianas ocasionais e daí se origina a 'Experiência'. Já o experimento (ou experimentação) é aquilo que deve ocorrer segundo um plano de pesquisa. Deve ser simbolizado (ainda que não se restrinja a isto) pelo trabalho de laboratório. Enquanto a experiência é a-metódica e assistemática, o experimento é metodicamente provocado e sistematicamente analisado (MORAIS, p. 25.).

Já autores como CERVO e BERVIAN (1973) entendem o senso comum da seguinte forma:

> Pelo conhecimento empírico, o homem simples conhece o fato e sua ordem aparente, tem explicações concernentes às razões de ser das coisas e dos homens e tudo isso obtido pelas experiências feitas ao acaso, sem método, e por investigações pessoais feitas ao sabor das circunstâncias da vida. Ou

então haurido no saber dos outros e nas tradições da coletividade; ou ainda tirado da doutrina de uma religião positiva. (CERVO e BERVIAN, 1973, p.16 apud MORAIS, 1988, p. 25)

Como se vê, constata Morais (1988), partindo da conceituação acima, já não se pode dizer que o conhecimento do senso comum contentasse com o fato ou fenômeno, sem preocupar-se de lhe buscar as causas. Assim, o homem simples tem necessidade de explicações.

Dessa observação o autor acima mencionado, conclui:

> Todas as modalidades de conhecimento se originam da curiosidade, que, por sua vez, enraíza-se na necessidade. O que ocorre é que se torna muito difícil, sem métodos especiais de pensamento, encontrar relações entre fatos que não sejam aparentes. O saber vulgar tem explicações também. Algumas delas podem perfeitamente ser genuínas. Mas tal só acontece quando formidáveis rasgos de intuição conduzem à genuína explicação. (MORAIS, ibid., p. 26)

Verifiquemos ainda, em sua análise, como Alves (1995) define e explicita o funcionamento do senso comum.

> Prefiro não definir. Talvez simplesmente dizer que o senso comum é aquilo que não é ciência e isto inclui todas as r***eceitas*** para o dia-a-dia. E a ciência? Não é uma forma de conhecimento diferente do senso comum. Não é um novo órgão. Apenas uma especialização de certos órgãos e um controle disciplinado do seu uso. Você é capaz de visualizar imagens? Então pense no senso como as pessoas comuns. E a ciência? Tome esta pessoa comum e hipertrofie um dos seus órgãos, atrofiando os outros. Olhos enormes, nariz e ouvidos diminutos. A ciência é uma metamorfose do senso comum. Sem ele, ela não pode existir. E esta é a razão porque não existe nela nada de misterioso ou extraordinário. (ALVES, 1995, p. 14)

Sobre o funcionamento do senso comum, Alves (1995) apresenta comentário, ilustrando-o com exemplos do cotidiano.

> Se a gente compreender o senso comum poderá entender a ciência com mais facilidade. E nada melhor para se entender o senso comum que brincar com alguns problemas. Você está guiando um automóvel e repentinamente ele para. Em último caso você terá que chamar um mecânico. Mas o que nos interessa é saber com funcionaria o seu senso comum. O é que você faria com as mãos e com o cérebro? Que pensamentos orientariam suas mãos? Descreva o seu raciocínio em uma folha de papel. Em casa você gasta normalmente certo número de metros cúbicos de água. De repente você recebe uma conta enorme, correspondente ao dobro do que normal. Como é que você procederia para resolver o problema, passo a passo. (Ibid., p. 14-15)

Além da definição e funcionamento do senso comum explicitado pelo autor acima, para ampliar e aprofundar nossa compreensão, vamos apresentar a visão da autora Aranha (1997).

> Chamamos de conhecimento espontâneo, ou senso comum o saber resultante das experiências levadas a efeito pelo homem ao enfrentar os problemas da existência. Nesse processo ele não se encontra solitário, pois tem o concurso dos contemporâneos, com os quais troca informações. Além disso, cada geração recebe das anteriores a herança fecunda que não só é assimilada como também transforada. (...) O senso comum, enquanto conhecimento espontâneo ou vulgar é ametódico e assistemático e nasce diante da tentativa do homem resolver problemas da vida diária. O homem do campo sabe plantar e colher segundo normas que aprendeu com seus pais, usando técnicas herdadas de seu grupo social e que se transformam lentamente em função dos acontecimentos casuais cm os quais se depara. (ARANHA, 1997, P. p. 127-128)

Podemos em nossa abordagem sobre o senso comum, mostrar que, conforme Morais (1988), Platão já fazia distinção entre três tipos de conhecimento: doxa (opinião, saber não provado, saber do povo), *episteme e sofia* (saberes especiais dos homens mais refletidos e estudados, correspondentes, o primeiro ao conhecimento tido naquele tempo como científico; o segundo a toda sabedoria dos primeiros "princípios" acumulada pela filosofia. Ainda no entendimento de Oppenheimer (apud MORAIS, 1988, p. 27), Platão afirmava que o que há de específico na *doxa* é poder conter verdades também. Contudo ela se distingue da filosofia e da ciência especial em não poder dar o *fundamento* do que diz ou pensa.

Por fim, vamos concluir essa nossa análise explicitando a relação estabelecida por essas duas formas de saber, isto é, senso comum e ciência nas palavras de Alves (1995, p. 20).

> O senso comum e a ciência são expressões da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver. E para aqueles que teriam a tendência de achar que o senso comum é inferior à ciência, eu só gostaria de lembra que, por dezenas e milhares de anos, os homens sobreviveram sem coisa alguma que se assemelhasse à nossa ciência. A ciência, curiosamente, depois de cerca de 4 séculos, desde que ela surgiu com seus fundadores, está colocando sérias ameaças à nossa sobrevivência.

3 | SENSO COMUM E SABER CIENTÍFICO: AMBOS EM BUSCA DA ORDEM

Até agora percebemos as diferenças que existem entre o saber do senso comum e o saber da ciência. Contudo, foi possível notar que ambas as formas de conhecimento estão, na verdade, em busca da ordem. Do simples camponês ao mais sofisticado cientista. Cada um à sua maneira, estão à procura de uma mesma realidade. E por que isso ocorre?

Segundo Alves (1995), para darmos uma resposta a esta pergunta precisamos sair do domínio da filosofia da ciência e entrarmos no mundo fascinante do comportamento dos organismos e das pessoas. E só assim podemos descobrir "que a exigência de ordem se fundamenta na própria necessidade de sobrevivência" (ALVES, 1995, p. 36). Pois não há

vida nem comportamento inteligente sem ordem. É nesse sentido que o autor acima citado nos convida a pensar sobre as afirmações de Lecky.

> A habilidade para prever e predizer os acontecimentos ambientais, de entender o mundo em que se vive, e assim a capacidade para antecipar eventos e evitar a necessidade de reajustamentos bruscos, é um pré-requisito absoluto para que o indivíduo se mantenha inteiro. O indivíduo deve sentir que ele vive num ambiente estável e inteligível, no qual ele sabe o que fazer e como fazê-lo. A aprendizagem parece ser basicamente, um processo unificador cujo objetivo é uma atitude livre de conflitos (LECKY, 1969, p.83, apud ALVES, 1995, p.36)

É por essa razão que Alves (1995) afirma que a inspiração mais profunda da ciência não pode ser um privilégio dos cientistas, porque a exigência da ordem se encontra presente mesmo nos níveis mais primitivos da vida. Pois diz o autor acima mencionado: “Se não *necessitássemos* de ordem para sobreviver não a procuraríamos. E é somente porque a procuramos que a encontramos” (ALVES, 1995, p. 37). E acrescenta: “A ciência é uma função da vida. Justifica-se apenas enquanto órgão adequado à nossa sobrevivência. Uma ciência que se divorciou da vida perdeu a sua legitimação”. (Ibid, p. 37) Por outro lado, temos que reconhecer que o senso comum e a ciência nos apresentam visões de ordem muito diferentes uma da outra. Para entendermos as diferentes possibilidades de se compreender a ordem, Alves (Ibid., p. 37) levanta um problema: “[...] de que forma, em sua própria experiência, você separa a ordem da ciência do seu comportamento?” E continua, “seu comportamento é científico? Você deverá notar que sua ordem pessoal é profundamente marcada por preferências, emoções, valores”. (Ibid., p.37) É, sem dúvida, esse problema que conduz o autor ao pensamento:

> Temos de reconhecer que a consciência ordenaria do homem comum [...] é uma criatura de desejos e não de estudo intelectual investigação e especulação. O homem vive num mundo de sonhos antes que de fatos, e um mundo de sonhos que é organizado em torno de desejos cujo sucesso ou frustração constitui a sua própria essência (DEWEY,1962, p.5 e 7 apud ALVES, 1995, p. 37).

Como observa Alves (1995), na afirmação da citação acima, o mundo humano se organiza em torno de desejos. E nesse caso, temos o ponto central de nossa grandeza e miséria:

> Por que é do desejo que surge a música, a literatura, a pintura a religião, a ciência e tudo o que se poderia denominar criatividade. Mas é também do desejo que surgem as ilusões e os preconceitos. Esta é a razão por que a ciência, desde os seus primórdios tratou de inventar métodos para impedir que os desejos corrompessem o conhecimento objetivo da realidade. (Ibid., 1995, p. 38).

Afinal, qual é a divisão entre ordem científica e ordem do senso comum? Sobre essa questão Alves (1995) diz que os esquemas do senso comum são absurdos, isto é, enquanto

isto não acontece com a ciência. Diante disso, pergunta: “Religião, milagres, astrologia, magia: não são todos absurdos que as pessoas de senso comum frequentemente aceitam?” (ALVES, 1995, p. 38). A partir dessa, levanta outra questão: “o que é um absurdo? *O mundo de cada um é sempre lógico do seu ponto de vista*”. (Ibid., p. 38)

Sobre as questões acima expostas, Alves (Ibid., p. 38) comenta:

> Imagine-se vivendo na Idade Média. A Terra está no centro do universo, nas profundezas está o inferno e o demônio (e seus vapores sulforosos até escapam pelos vulcões). Tudo está calmo, fixo e tranquilo, lá em cima giram as estrelas, fixadas numa esfera cristalina. Todos sabem que esta é a verdade, e a experiência cotidiana o confirma. Aí um indivíduo diz que a Terra gira em torno de si mesma e em torno do Sol. Isto não é um absurdo? As marés acontecem porque a água é puxada pelo Sol e pela Lua. Mas como? Haverá cordinhas invisíveis? Dizer que é a força da gravitação não resolve, porque é o mesmo que dizer que uma coisa puxa outra sem fios materiais que as unam. Seja honesto: você entende como é que isto acontece? Se não entende, por que acredita? Todo mundo sabe que a tendência de qualquer movimento é o repouso. Pêndulos param, bolas param, automóveis sem gasolina param. Mas o princípio da inércia diz que a tendência do movimento é continuar-se, indefinitivamente. Isto não soa como um absurdo? (ALVES, 1995, p. 38).

Nesse caso, diz Alves (1995, p. 39) “é a ciência e não o senso comum que parece ser o mais absurdo”. E para reforçar essa sua ideia, cita:

> É um paradoxo que a Terra se mova ao redor do Sol e que a água seja constituída de dois gases altamente inflamáveis. A verdade científica é sempre um paradoxo, se julgada pela experiência cotidiana, que apenas agarra a aparência efêmera das coisas. (K. MARX apud ALVES, 1995, p. 39).

O pensamento acima leva Alves (1995) a constatar que o cientista é “*um caçador do invisível*” (Ibid., p.39). Contudo verifica o autor que isso parece contrariar todos chavões acerca dos cientistas, que eles só lidam com fatos, que só levam em consideração aquilo que pode ser visto, tocado e medido, em oposição às pessoas do senso comum que acreditam em coisas que não podem ser vistas. Com isso o autor quer dizer que cientistas, religiosos e místicos estão muito próximos:

> “as coisas que são vistas são transitórias”!... (apud ALVES, 1995, 39) E, em uma outra obra, Marx diz: “toda ciência seria supérflua se a aparência, a forma das coisas, fosse totalmente idêntica à sua natureza (K. Marx. O Capital, v. III [1894]. p. 951 apud ALVES, 1995, p. 39).

> Nós olhamos não para as coisas que são vistas, mas para as coisas que não são vistas. Porque as coisas que são vistas são transitórias, mas as coisas que não são vistas são eternas. (AP. PAULO, II, Cor. 4. 18, apud ALVES, 1995, p.39).

Observa-se que, com o exposto, Alves (1995) não quer dizer que religião é ciência e nem que ciência é religião. Ao contrário, está sugerindo que em ambos os casos os

indivíduos estão em busca de ordem e que todos eles, independentemente de convicções pessoais, concordam que a ordem é invisível. E ainda segundo Alves, esta é a razão por que Marx, que ninguém consideraria um religioso ou místico, diz que a experiência cotidiana só agarra a aparência efêmera das coisas.

É a partir de tais ideias que Alves apresenta a afirmação, dizendo: “A ciência se inicia com problemas. Um problema significa que há algo errado ou não resolvido com os fatos. O seu objetivo é descobrir uma ordem invisível que transforma os fatos de enigma em conhecimento” (ALVES, 1995, 40). O referido autor fundamenta essa sua afirmação citando o seguinte pensamento: “A investigação científica não termina com os seus dados; ela se inicia com eles. O produto final da ciência é uma teoria ou hipótese de trabalho e não os assim chamados fatos” (MEAD, 1965, p. 93, apud ALVES, 1995, p. 40).

Para melhor entendermos a questão da investigação científica, precisamos, conforme Alves (1995), viajar séculos e séculos para trás, para os tempos em que os gregos começaram a pensar sobre o mundo e a se fazerem as perguntas com que os cientistas lutam até hoje. É nesse sentido que o autor acima citado, explica:

> Porque, as perguntas que eles fizeram não admitiam uma resposta única e final. Eram como portas que, uma vez abertas, vão dar numa outra porta, muito maior, é verdade que por sua vez dá uma outra, indefinidamente. E aqui estamos nós abrindo portas com as perguntas que geraram as nossas chaves (Ibid., p. 40).

É com base nessa explicação que o autor acima citado nos convida a pensar:

> Você já notou que a nossa experiência cotidiana, o que vemos, ouvimos, sentimos, é um fluxo permanente de impressões que não se repete nunca? ‘Tudo flui, nada permanece. Não pode entrar duas vezes num mesmo rio’, dizia Heráclito de Éfeso. A despeito disto – e aqui está algo que é muito curioso – nós somos capazes de falar sobre as coisas, de ser entendidos, de ter conhecimento. Nunca mais haverá nuvens idênticas àquelas que produziram o temporal de ontem. A despeito disto serei capaz de identificar nuvens como nunca existiram antes e dizer que delas a chuva virá. Também nunca mais terei uma laranjeira como aquela que morreu de velhice. Mas serei capaz de identificar uma outra da mesma qualidade e de prever quanto tempo levará para começar a dar os seus frutos. Como explicar que o meu discurso sobre as coisas não fique colado às suas aparências? Parece que, ao falar, eu sou capaz de enunciar verdades escondidas, ausentes do visível, expressivas de uma natureza profunda das coisas. Tanto assim que, quando falo, pretendo que estou dizendo a verdade não apenas sobre aquele momento transitório, mas também sobre o passado e o futuro. Laranjas são doces, a água mata a sede, as estrelas giram em torno da Terra, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos: estas não são afirmações sobre o sensório imediato. Elas têm pretensões universais (Ibid., p.40-41).

Pois bem, comenta Alves (1995), esta foi a grande preocupação da filosofia grega, isto é, estabelecer um discurso que falasse sobre a natureza íntima das coisas, que permanece a mesma em meio à multiplicidade de suas manifestações. Vejamos: “Aqui está

o conflito entre o permanente e o transitório, o invisível e o visível, o universal e o particular" (ALVES, 1995, 41). Ainda sobre a questão acima, escreve:

> Esta busca tomou o nome de questão ontológica, palavra derivada de Eimi (irregular), que corresponde ao nosso verbo ser. O seu particípio presente, onta, significa o existente. E dele se deriva ainda o advérbio ontos, na verdade, realmente. A leitura da filosofia grega nos introduz, passo a passo, às diferentes fases desta busca, a partir dos filósofos milesianos que achavam que as coisas mantinham sua unidade em meio à multiplicidade porque, lá no fundo, todas se reduziam a um mesmo suco, uma mesma essência. Progressivamente houve uma passagem desta posição, que explica a unidade em termos de substância, para uma outra que considera que a questão fundamental são as relações e funções.

Interessante observar que esta mesma obsessão dos gregos permanece presente em nossa ciência. Mas, afinal, o que buscam os cientistas? Inicialmente, podemos responder que eles estão à procura de fatos. Mas é preciso dizer que não se trata de todos os fatos e sim daqueles que os preocupam. Por que um tipo de fato e não outro? Alves (1995, p.42) nos responde: "Os cientistas só buscam os fatos que são decisivos para a confirmação ou negação de suas teorias". A respeito dessa resposta, Alves (1995, p. 42) explica:

> Fatos são, para a ciência, como testemunhas num tribunal. Em si mesmos não possuem importância alguma. Sua função se resume a confirmar ou negar as alegações da promotoria ou da defesa. É isto que importa. E é disto que irá depender o réu. Um fato só tem significação na medida em que acrescenta ou diminui a plausibilidade de uma teoria. Os cientistas que fotografaram as estrelas próximas do Sol, durante um eclipse, não fotografaram pelo prazer de colecionar fotos. O que estava em jogo era a teoria da relatividade, e os fatos obtidos pelas fotografias poderiam corroborá-la ou negá-la.

Dando continuidade à explicação da resposta, Alves diz que se a ciência procura o invisível e as teorias são enunciados sobre este invisível, estamos diante de uma situação difícil de resolver. Pois é fácil falar-se fidedignamente sobre o que se vê. Contudo, como poderia uma testemunha falar sobre o que não viu? Sobre essa pergunta, veja o comentário de Alves (Ibid.,1995, p. 42).

> Imagine um relógio, igual a todos os relógios que conhecemos, exceto em um ponto: não é possível abri-lo para ver como o mecanismo funciona. Imagine ainda que uma pessoa, que nunca viu um relógio deseja compreender o funcionamento daquela máquina. De que dispõe ela? Em primeiro lugar ela dispõe de fatos: um mostrador, com ponteiros que giram regularmente, à velocidade diferente. Note que os fatos não explicam nada. Pelo contrário, eles constituem o problema a ser resolvido. Não sendo possível abrir a máquina, esta pessoa só disporá de um recurso: imaginar como deveria ser uma máquina para produzir os fenômenos que estão frente aos seus olhos. Seria possível chegar ao mecanismo a partir dos dados? É lógico que não. Os dados estabelecem um problema que, para ser resolvido, existe um pulo mental do observador. Ele deve pela imaginação construir mentalmente coisas que nunca viu para explicar aquela que vê. A organização do nosso sistema

> planetário como tendo o Sol no centro, as leis de Kepler, o princípio da inércia, a lei da gravitação universal, a teoria da evolução, a ideia do inconsciente (Freud), não são, todas elas, construções da imaginação, provocadas por dados problemáticos? Um cientista sem imaginação é como um pássaro sem asas.

De acordo com Alves, a estas construções da imaginação dá-se, comumente, o nome de modelos e o que a ciência nos oferece são cópias do real. Pois a ciência nos fornece apenas modelos hipotéticos e provisórios. E como podemos conceber o modelo? Diz Alves (1995, p. 42).

> Miniatura de um original? Talvez. Um aeromodelo é uma miniatura. Como se faz para construir um aeromodelo? Antes de tudo é necessário conhecer o original. A partir do original constrói-se uma réplica, em escala reduzida. Quando é que a gente diz que um modelo é bom? Quando, comparando-o com o original, verifica-se que este está reproduzindo, copiando, de forma precisa. Ora, isto só é possível se conheço o original. Mas o problema da ciência está precisamente em que não é possível ver o mecanismo do relógio diretamente. O Cientista está atrás de algo que não pode ser visto. No dia em que o cientista vir o original, face a face, a ciência terá chegado ao fim. Na ciência, portanto, modelos não são miniaturas, cópias em escala reduzida. Não conhecemos o original para dele fazer uma réplica.

Mas ainda na visão de Alves (1995), só poderemos afirmar que uma declaração é verdadeira, se soubermos que ela corresponde aos fatos. Dessa forma, a afirmação “está chovendo neste momento” será verdadeira se, e somente se, estiver chovendo neste momento. Portanto, para dizer que ela é verdadeira tenho de ter acesso direto aos fatos a que ela se refere. Veja, então, que só poderíamos dizer que um modelo é verdadeiro, se tivéssemos acesso direto à realidade. O que não é o caso. Vejamos o exemplo que Alves (1995, p. 44) nos apresenta para compreendemos essa sua visão.

> Ignac Semmelweis, numa época em que nada se sabia sobre micro-organismos, fez uma pesquisa sobre as causas da febre puerperal no Hospital Geral de Viena e propôs um modelo para compreensão do processo pelo qual ela era transmitida. Médicos e estudantes de medicina dissecavam cadáveres e examinavam mulheres doentes para, logo em seguida, ir cuidar de parturientes sadias. Uma percentagem muita alta destas últimas contraía a doença e morria. Semmelweis sugeriu que a doença era transmitida pela matéria putrefata, que andava nas mãos de médicos e estudantes. Veja: o que era o mostrador do relógio? A incidência muito alta de morte entre mulheres que estavam sob os cuidados de médicos e estudantes. Estes eram os dados, os fatos, o visível, o problema. Daqui para frente tudo é obscuro, conjetura. A caixa do mecanismo está fechada. Semmelweis imagina uma explicação. E, agora, vai colocá-la à prova. Anote isto: as teorias científicas não são testadas a partir de sua base ou origem, mas em função de seu poder para prever. Como faz para colocá-la à prova? “Se é verdade que a doença é transmitida pela matéria putrefata que anda nas mãos de médicos e estudantes, segue-se que, se suas mãos forem lavadas rigorosamente, a incidência da enfermidade deve cair”. Modelo – dedução lógica de suas consequências — teste. O teste

> deu certo. Conclusão: o modelo de Semmelweis era verdadeiro. Por que a conclusão? Porque funcionou. Suas previsões deram certo. Mas você sabe que a explicação, apesar de ter funcionado, não era verdadeira. Ela ignorava totalmente a existência de micro-organismos. Para efeitos práticos, entretanto, e da forma como chegamos a conclusões de maneira acrítica.

Contudo, observa Alves (1995) que, no fundo, estamos brincando de "faz-de conta". Ou seja, fazemos de conta para efeitos práticos, que um modelo é verdadeiro. "Mas na realidade, não temos nunca forma de dizer quando é que temos a verdade em nossas mãos", conclui Alves (1995, p. 45). É, certamente, nesse sentido que Popper (1968, p. 278 apud ALVES, p.45), escreve:

> A ciência não é um sistema de declarações certas e bem estabelecidas; nem é ela um sistema que avança para um estado final. Nossa ciência não é conhecimento (episteme): ela não pode nunca pretender haver atingido a verdade, nem mesmo um substituto para ela, como a probabilidade.

Ainda acerca desse problema, veja o que diz Hesse (1954, p.12-13 apud ALVES, 1995, p. 45).

> Sob a luz da física moderna, não se pode mais considerar a ciência como uma descrição literal do que existe na natureza, como se admitia em séculos passados. Teorias científicas descrevem a natureza em termos de analogias retiradas de tipos familiares de experiência.

Apresentada a ideia acima, Alves propõe que analisemos o conteúdo dessa ideia, dizendo que a autora Hesse tem como ponto de partida apenas "tipos familiares de experiência" e daí resulta a seguinte afirmação.

> Conhecer é reduzir o desconhecido ao conhecido. O conhecido, o familiar, é a rede com que nos aventuramos a pescar no mar do ignorado. Compreensivelmente – e não poderia ser de outra forma – a gente só pesca aquilo que cabe nesta rede. (O que não quer dizer que, de vez em quando, a rede não sofra alterações) (ALVES, 1995, p. 45).

E, dessa afirmação, Alves (Ibid.,1995, p. 45) constata: "Sem os tipos familiares de experiência, a ciência não é possível. Eles constituem o legado do passado. Não se pode caminhar para o futuro sem eles".

Tomando sempre como base as ideias de Alves (1995), vamos concluir a análise desse tópico, destacando os principais aspectos desenvolvidos. Vimos que o processo de construção do saber científico se inicia a partir do momento em que defrontamos com um problema, ou seja, com um enigma que nos intriga. Em seguida, passamos a dominar intelectualmente uma experiência familiar que imaginamos ser e depois se faz uma analogia da estrutura do problema. Esta última será a hipótese do trabalho, como diz Alves (1995, p.46), "o palpite que vai orientar nossa investigação".

Não podemos esquecer que os modelos estão integrados nessa conhecida relação

analógica. Como bem frisou Alves (1995), conhecemos os modelos não por serem cópias de coisas vistas, mas porque são entidades construídas de forma intelectual por nós mesmos. Sendo assim, só conhecemos aquilo que construímos mentalmente. É nesse sentido que Alves retoma o pensamento de Vico: "Podemos conhecer objetos de qualquer tipo somente na medida em que somos capazes de produzi-los" (G.B. VICO, citado por Werner Stark The Sociology of Knowledge. P. 115, apud ALVES, 1995, p. 47). Mas é importante observar, segundo Alves (1995), que, ao se referir à construção de um objeto, Vico estava pensando na construção real da coisa, por processos técnicos. Igualmente, Kepler não construiu o sistema solar, nem Vasalius construiu o corpo humano. Houve por ambos a produção intelectual de seus objetos de conhecimento. É por esta razão que Alves insiste em afirmar:

> [...] que os modelos são ***construções intelectuais, palpites, apostas*** baseadas na ***crença*** de que existe uma relação de ***analogia*** entre aquilo que conhecemos e aquilo que desejamos conhecer. Tais palavras podem fazê-lo incrédulo. Talvez você tenha pensado que a ciência era um sistema de 'declarações certas e bem estabelecidas'. E agora estou sugerindo que não existe cosia alguma de bem estabelecida. Se não existe nada bem estabelecido, que é o que nos leva a aceitar certas declarações da ciência? E sob que condições concluímos que elas devam ser rejeitadas? E aqui descobrimos, uma vez mais, a solidariedade da ciência com o senso comum. E isto porque o senso comum se articula, em grande medida em torno das propriedades ***funcionais do conhecimento*** (ALVES, 1995, p. 47)

Explicando o conteúdo dessa afirmação, Alves (1995) comenta que muito do nosso conhecimento tem o caráter de ferramenta. E esse conhecimento que possui tal caráter pode ser denominado de receita. E o que o autor citado entende por receita? Para ele, "é uma série de instruções sobre coisas a serem feitas, se deseja obter um resultado determinado Receita é o conhecimento que é usado como ferramenta: instrumento para a ação". (Ibid., p. 48)

Lembra Alves (1995) que o senso comum contém uma série enorme de receitas, que vão desde instruções de como procurar um nome em uma lista telefônica até instruções de como se comportar à mesa ou na cama. Pois o senso comum é dominado por um motivo prático. Isto ocorre porque: "nosso cotidiano comum é marcado pela necessidade de uma série de atos que devemos realizar para viver e viver bem. Estes atos têm por objetivo realizar a integração do nosso corpo com o mundo que o rodeia (Ibid., 1995, p. 48). E o conhecimento científico, pode ser compreendido como receita? Já vimos que uma receita pode ser considerada verdadeira, quando ela funciona bem, isto é quando resolve o problema.

E a partir do momento em que a receita é colocada em dúvida, isto é, depois que se aplica uma teoria repetidas vezes para a solução de problemas, o problema permanece sem solução, chega-se à conclusão de que a teoria não serve. Se as ferramentas funcionam bem, resolvendo os problemas não as abandonamos. Nesse sentido, vale observar o

pensamento.

> A validade do meu conhecimento acerca da vida cotidiana é simplesmente aceita, sem qualquer dúvida, até que aparece um problema que não pode ser resolvido segundo as suas instruções. Na medida em que o meu conhecimento funciona de forma satisfatória, geralmente suspendo todas as minhas dúvidas a seu respeito (BERGER e LUCKMANN, 1967, p. 44, apud ALVES, 1995, p. 50). .

Observe que esse mesmo procedimento deve valer para a ciência. Se uma teoria funciona adequadamente, os cientistas não têm formas de colocá-la em questão. É neste sentido que podemos concluir a abordagem desse tópico, observando a explicação do pensador da Filosofia da Ciência, o qual nos proporcionou elementos teóricos para embasar a reflexão ao longo desse trabalho até aqui desenvolvido.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tivemos a oportunidade de perceber no prefácio deste trabalho, nossa intenção foi a de conceber a Ciência, a partir da visão filosófica, compreender como o conhecimento científico se constitui, sua relação com outras formas de conhecimento, com o mundo e, sobretudo, no que se refere a resolver os problemas cotidianos vida humana. E quando falamos em problemas cotidianos da vida humana, estamos falando de todo fazer humano, que como já dizia o grande mestre da filosofia clássica, Sócrates, uma vida que não é examinada, não merece ser vivida (TELES, 2003).

Seguindo a estrutura metodológica por nós utilizada, para entender o processo de constituição da Ciência na perspectiva filosófica, partimos do saber do senso comum, levantando suas características e estabelecendo a relação entre este tipo de conhecimento citado e a Ciência.

Perseguindo sempre a compreensão do sentido da Ciência para a realidade humana, constatamos que a necessidade de continuar a nossa reflexão em torno dos saberes do senso comum e do científico, tendo as ideias do pensador, Alves (1995), como norteadoras de tal reflexão. Vimos que ambos os conhecimentos, com características diferentes, estão à procura de uma mesma realidade que é a busca da ordem. E, como vimos, a ordem é uma exigência que se fundamenta na própria necessidade de sobrevivência, pois como assinala Alves (1995), não há vida sem ordem, nem comportamento inteligente sem ela.

Por outro lado, foi possível notar que, quando a Ciência reduz suas verdades, não levando em conta o saber holístico, os resultados do saber científico podem trazer prejuízos para toda a atmosfera da Terra, enfim, para todo o contexto em que vivemos, social, político, econômico, cultural, atingindo a vida humana de forma abrangente e profunda.

Nesse sentido, Capra (Ibid, 23), nos alerta afirmando que os intelectuais que constituem o mundo acadêmico não têm identificado o verdadeiro problema subjacente

à nossa crise de ideias porque subscrevem percepções estreitas da realidade, as quais são inadequadas para enfrentar os principais problemas de nosso tempo. Pois esses problemas, segundo Capra (Ibid., p. 23):

> [...] são sistêmicos, o que significa que estão intimamente interligados e são interdependentes. Não podem ser entendidos no âmbito da metodologia fragmentada que é característica de nossas disciplinas acadêmicas e de nossos organismos governamentais. Tal abordagem não resolverá nenhuma de nossas dificuldades, limitar-se-á a transferi-las de um lugar para outro na complexa rede de relações sociais e ecológicas. Uma resolução só poderá ser implementada se a estrutura da própria teia for mudada, o que envolverá transformações profundas em nossas instituições sociais, em nossos valores e ideias. Quando examinarmos as fontes de nossa crise cultural, ficará evidente que a maioria de nossos principais pensadores usa modelos conceituais obsoletos e variáveis irrelevantes. Ficará também evidente que um aspecto significativo do nosso impasse conceitual está em que a totalidade dos eminentes intelectuais entrevistados por Washington Post era constituída de homens.

Desta maneira, pelas razões acima expostas e outras que permearam o trabalho que propusemos desenvolver, é importante que o pensamento filosófico, radical, crítico e global, como diz Saviani (2004), esteja presente no mundo da Ciência e a contribuição da então, Filosofia, possibilite ao conhecimento científico a busca da ordem no sentido de atender, as necessidades de sobrevivência do ser humano, de forma equilibrada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras.* São Paulo: LOYOLA, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna,1997.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1982

JIAPIASSU, Hilton. O Mito da Neutralidade Científica. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975. Série Logoteca.

MORAIS, João Francisco Regis de. *Filosofia da Ciência e da tecnologia: introdução metodológica e crítica*. 5 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI. Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHWARTZ, Eugene S., *A inflação da Técnica*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1975. Trad.: Pinheiro de Lemos, Série Hoje e Amanhã.

TELES, Antônio Xavier. *Introdução ao Estudo de Filosofia*. 34 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CAPÍTULO 4

MIDIATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE CIRCULAÇÃO DE SABERES EM CURSOS DE MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 08/04/2021

Arnaldo Oliveira Souza Junior
Universidade Federal do Piauí, Centro de Educação Aberta e a Distância
Teresina- Pi
http://lattes.cnpq.br/9541738128181534

Texto foi apresentado Simpósio Nacional de Comunicação, Educação e Tecnologias, realizado em Teresina e Parnaíba, no Estado do Piauí nos dias 17 e 18 de outubro de 2018.

RESUMO: A Educação a Distância – EaD é uma das modalidades da educação cujos processos de ensino e aprendizagem ocorre, em sua grande maioria, por processos de midiatização cujas práticas sociotécnicas afetam o cenário pedagógico e produzem efeitos sobre a circulação de saberes, sejam eles experienciais, pedagógicos, técnicos, profissionais e dentre outros. Diante disso, cabe refletir a seguinte questão: como a midiatização possibilita operações e funcionamento de circulação midiática de saberes mobilizados no âmbito da Educação a Distância – EaD? Assim, o presente texto busca discutir a questão proposta sob a perspectiva de midiatização das práticas pedagógicas em um Curso de Matemática de modalidade EaD, cujos efeitos produzem circulação de saberes que são mobilizados seja em ambiente presencial e/ou digital.

PALAVRAS - CHAVE: Midiatização, Práticas Pedagógicas, Circulação, Saberes.

MEDIATIZATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE KNOWLEDGES CIRCULATION PROCESS IN DISTANCE LEARNING MODALITY COURSE

ABSTRACT: Distance Learning is one of the modalities of education whose teaching and learning processes occur, for the most part, through mediatization processes whose sociotechnical practices affect the pedagogical scenario and produce effects on the circulation of knowledges, be they experiential, pedagogical, technicians, professionals and others. In view of this, it is worth reflecting the following question: how does mediatization enable operations and functioning of media circulation of knowledges mobilized within the scope of Distance Learning? Thus, the present text seeks to discuss the question proposed from the perspective of pedagogical practices mediatization in a Math Course of distance learning modality, whose effects produce the circulation of knowledges that are mobilized either in person and/or digital environment.

KEYWORDS: Mediatization, Pedagogical Practices, Circulation, Knowledges.

1 I INTRODUÇÃO

A Educação a Distância – EaD é uma das modalidades do campo educacional cujos processos de ensino e aprendizagem, em grande parte, ocorrem a partir de práticas sociotécnicas educativas com efeitos sobre usos e apropriações de tecnologias. Nesta perspectiva, temos assistido a um aumento

no incremento de tecnologias e de processos comunicacionais no campo social através de práticas sociais, ensejadas pelo fenômeno da midiatização. De modo específico, a midiatização vem afetando o campo educacional possibilitando mudanças nas práticas pedagógicas, na aquisição e disseminação de conhecimentos, nas formas de interação e comunicação. O fenômeno da midiatização tem afetado os modos de ensinar e aprender através de práticas educativas com uso de tecnologias com efeitos sobre a aquisição e disseminação de conhecimentos, saberes e informações a partir do uso de plataformas, redes sociais, aplicativos e tecnologias móveis, bem como outros dispositivos de interação e comunicação.

É nesse sentido, que o presente texto objetiva refletir como a midiatização possibilita operações e funcionamento de circulação midiática de saberes mobilizados no âmbito da Educação a Distância - EaD. Ressaltamos que as reflexões surgem como resultado de processo de pesquisa[1]. Dito isso, este texto foi organizado em dois eixos: No primeiro, abordar-se o cenário de como ocorreu o processo da pesquisa. No segundo eixo, foi discorrido conceitos de midiatização e circulação, a luz teórica de Braga (2012a), bem como das categorias de saberes na defendidas por Tardiff (1991). Ademais, apresentou-se um modelo abstrato cujo processo de circulação dos saberes ocorreu por conta das operações de midiatização.

2 | PROCESSO DE PESQUISA

A preparação da pesquisa foi realizada com o estudo qualitativo analítico descritivo sobre o fenômeno da Midiatização e das práticas educativas dos quais estudamos conceitos de midiatização, circulação e saberes. . Após a apreensão dos principais conceitos, foi realizado uma pesquisa de campo onde foi observado as práticas pedagógicas nos encontros presenciais do Curso de Matemática no Polo de Monsenhor Gil, no estado do Piauí. Observou-se pistas, indícios e marcas de processos de midiatização no âmbito das atividades pedagógicas. Verificou-se que muitos dos conteúdos trabalhados em sala de aula circularam por outros espaços de conversação (dispositivos) a exemplo do Facebook, Fóruns no SIGAA[2] e, principalmente pelo aplicativo WhatsApp, através do poder das práticas de midiatização. Foi percebido que os saberes docentes - classificados por Tardiff (1991) como profissionais, curriculares, disciplinares, experienciais - eram circulados em meio a outros conteúdos temáticos: entretenimento, lazer, experienciais, social e cultural. O processo de circulação destes e de outros saberes no referido aplicativo manifestou-se através de signos, ícones, imagens, áudio e vídeos, produzindo "embaralhamento" de

1 Texto como resultado da pesquisa sobre Midiatização das práticas educativas e os efeitos sobre os saberes em processos de circulação midiática em dispositivos de interação junto a atores pedagógicos do Polo de Apoio Presencial de Monsenhor Gil- Pi. Projeto cadastrado junto a Pro Reitoria de Pesquisa/UFPI.

2 Plataforma digital adotada pela UFPI para atividades de gestão de atividades acadêmicas, sendo utilizada pelo Sistema UAB nesta Instituição para desenvolvimento das práticas pedagógicas na EaD. A sigla significa Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas-SIGAA

temas e discursos.

Portanto, observou-se indícios e marcas de processos de midiatização nas práticas pedagógicas de professores e professores tutores e alunos, seja em momentos de interação nas atividades em sala de aula presencial e digital, a partir dos ambientes digitais e plataformas na Internet e aplicativo WhatsApp.

3 I MIDIATIZAÇÃO E CIRCULAÇÃO

O fenômeno da midiatização tem proporcionado mudanças nas práticas cotidianas sociais das instituições e dos atores em diversos âmbitos (familiar, entretenimento, pedagógico, serviços etc.) devido aos novos modos e operações no uso de dispositivos tecnológicos no contexto da sociedade. A midiatização, como novo modo de organização e funcionamento da sociedade é objeto de reflexão de vários autores, seja do campo comunicacional, educacional e dentre outros que discutissem práticas discursivas, sóciotécnicas e midiáticas pedagógicas.

Fausto Neto (2006) compreende a midiatização enquanto prática social, prática de sentido, quando compreende que atores sociais através de práticas sociotécnicas – discursivas, fazem funcionar processos de midiatização na sociedade.

Sodré (2013) assinala que a sociedade encontra-se diante de um "bios midiático", ou seja, uma nova ambiência no qual pessoas em processos de midiatização, interação através de aparatos tecnológicos transformam o seu cotidiano, o seu modo de "ser", como bem aponta Gomes (2006) ao tratar do tema midiatização.

Na realidade, os autores acima de uma forma ou de outra assinalam que, a midiatização é um fenômeno que está na sociedade: no cotidiano das pessoas, das organizações, instituições sociais, mídias. A midiatização se constitui pelo poder das práticas sociais engendradas por relações de natureza sociotécnica; ou seja, por sistemas que contemplam pessoas, conhecimentos e sistemas técnicos. De fato, as relações sociotécnicas são facilmente percebidas junto às pessoas que utilizam uso tecnologias de forma intensa (constante) em suas ações diárias, práticas cotidianas, educativas e rotinas de trabalho e etc..

Observa-se no cotidiano que pessoas em práticas de midiatização - com seus smartphones em jogos, shows e outros eventos - produzirem e pondo em circulação fotos, vídeos, textos, hipertextos em redes sociais, em aplicativos, a exemplo do What's app, e outros protocolos de comunicação. Além disso, Instituições que são vistas como conservadoras, a exemplo de Igrejas, têm criado portais, sites e comunidades digitais, e com efeito, usufruírem de todo contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC, em especial a Internet com intuito de possibilitar uma maior integração e interação com os fiéis.

Entretanto, a midiatização não se constituiu única e exclusivamente a partir de novos

aparatos tecnológicos, ou seja, um fenômeno recente, manifestado nos novos dispositivos digitais, por exemplo. Na realidade, a midiatização começou com a espécie humana, há cerca de 200 mil anos, como afirma Verón (2012, p.18), por entender a midiatização como " [...] exteriorização de processos cognitivos" no qual sua manifestação ou materialização implicou e implica na constituição e afetação de materiais, de signos, de símbolos e ferramentas tais como instrumentos de pedra lascada, pedra polida e metais que vão se desenvolvendo, a partir de processualidade de práticas sociais.

No entanto, o referido autor assinala que nem toda a produção de signo produzida pela espécie humana é de natureza midiática. Algumas sim outras não; ou seja, na semiose da espécie humana nem tudo que é produzido é midiático. Entretanto, a materialização ou manifestação desses processos cognitivos tendem a ser mais perceptíveis no contexto atual a partir dos novos protocolos de comunicação, a exemplo da Internet (plataformas e redes sociais) e os novos dispositivos de comunicação tais aplicativos utilizados pelos celulares (smartphones)

O processo de midiatização da sociedade tem afetado práticas de vários campos, como o político, o religioso e o da saúde, dentre outros campos. José Luiz Braga problematiza o conceito de midiatização compreendendo que esse processo acelera e diversifica os modos através dos quais a sociedade interage. Para o autor, são os processos crescentes de midiatização que definem as "mediações comunicativas da sociedade" (BRAGA, 2012, p.17), mesmo que as interações presenciais continuem a definir padrões de comunicação.

Neste trabalho, através de uma investigação da midiatização das práticas educativas, em especial de práticas pedagógicas no âmbito dos processos de circulação midiática na EaD, foi possível observar quais os tipos de comunicação mais utilizados e a transição da comunicação de um meio físico para o meio digital por parte dos alunos do Polo de Monsenhor Gil. Através das fotos de conversas dos discentes, notou-se a transmissão de informações da plataforma para a sala de aula e desta para as redes sociais comprovando que os atuais meios midiáticos disponíveis facilitam a comunicação.

Um exemplo dessa facilitação é ocasião em que o corpo gestor do Polo de apoio presencial lança uma notícia para os alunos e essa informação é repassada para todos pelas redes sociais ou por outros meios midiáticos até alcançar todos os alunos. Logo, há um processo de operação midiática nessa turma, visto que as informações do espaço físico são transmitidas de uma plataforma para outra. As informações são repassadas de um cenário para outro, ou seja, de um meio presencial para o digital, com alto poder de alcance através das mídias.

Não obstante a isso, e com base nas classificações adaptadas de saberes apontados por Tardiff – Saberes da formação profissional, Saberes disciplinares, Saberes curriculares, e Saberes experienciais - percebemos um cenário de saberes que se manifestava da sala de aula presencial às plataformas, redes sociais e dispositivos de interação contidos nos smartphones (WhatsApp). No Quadro - Saberes nos processos de midiatização das

práticas pedagógicas, construído após as observações nos encontros presenciais e nas atividades pedagógicas em plataformas e outros meios digitais, observamos que esses saberes se manifestam em ambientes presenciais e digitais; entretanto, há uma maior predominância dos saberes nas interações no aplicativo WhatsApp.

	SALA DE AULA	PLATAFORMA SIGAA	FACEBOOK	WHATSAPP
Saberes nos processos de midiatização	Saberes da formação profissional	Saberes da formação profissional	Saberes disciplinares - matemáticos	Saberes da formação profissional
	Saberes disciplinares - matemáticos	Saberes disciplinares - matemáticos	Saberes experienciais	Saberes disciplinares - matemáticos
	Saberes experienciais	Saberes experienciais	Saberes experienciais	Saberes experienciais
	-	-	Saberes culturais	Saberes culturais

Quadro - Saberes nos processos de midiatização das práticas pedagógicas

Fonte: Dados da Pesquisa

No quadro, os saberes mobilizados nas interações de professores , professores tutores e alunos ensejam a reflexão deste autor de que o processo educativo tende a tomar forma diferenciada e pluralizada, com uso de redes sociais e aplicativos de celulares. Os saberes – profissionais, disciplinares, experienciais, culturais - apontados nos processos de midiatização das práticas pedagógicas se manifestam a partir de ícones, signos, textuais, hipertextuais, imagéticas e áudio visuais, no cenário do Facebook e de forma importante no WhatsApp.

Com base nos dados recolhidos, observou-se que existe uma maior preferência pelo aplicativo WhatsApp em comparação ao Facebook e a Plataforma SIGAA. Essa maior aceitação tem como uma das justificativas, o "pouco" consumo de dados de internet, sendo, portanto, a melhor opção para muitos. Nessa ferramenta, os professores tutores presenciais entram em contato com os alunos e os mantém informados acerca dos assuntos a serem discutidos na próxima aula. Um exemplo disso, ocorreu quando foi trabalhada a disciplina Metodologia da Matemática na qual foi discutido as formas de ensino nos dias atuais.

Nessa disciplina foram abordadas as formas de trabalhar os seguintes temas: Aritmética, Geometria, Álgebra, Trigonometria, Geometria Analítica e Porcentagem. Nessa ocasião, foi feito um comparativo entre a maneira de ensinar nos dias atuais e na época dos nossos pais; foi comentado o que mudou e o que necessita ser trabalhado para melhorar o ensino dos conteúdos. Além disso, foram discutidos os pontos positivos e negativos da forma tradicional de ensino. Um desses pontos foi a questão do material impresso, que não deixamos de utiliza-lo mesmo diante da tecnologia que disponibiliza diversos livros em

formato PDF para serem baixados em dispositivos digitais.

Nessas matérias de cálculos supracitadas, foram discutidas a sua forma de ensino, como elas são trabalhadas atualmente com os discentes no âmbito da EaD e as dificuldades enfrentadas por parte desses alunos com o aprendizagem do conteúdo abordado em sala ao decorrer do curso. Essas discussões aconteceram inicialmente na sala de aula e posteriormente circulam nas redes sociais entre os alunos.

Além dos professores tutores presenciais, o líder e vice-líder (eleitos pela turma) se utilizam essas redes sociais para repassar ao grupo avisos pertinentes, como mudanças no calendário, atividades disponíveis a serem feitas, prazos a serem cumpridos, data das provas, etc. Semelhantemente, os alunos utilizam esse aplicativo para comentar sobre a situação em que estão em determinada disciplina, histórias inusitadas ocorridas no dia a dia, contar piadas, postar momentos de lazer, falar sobre política, economia e educação brasileira; ou seja, o WhatsApp, principalmente, é uma ferramenta de entretenimento através da qual os alunos se interagem (uns mais que outros) e divertem-se.

O processo de circulação de conteúdos/saberes da sala de aula presencial para outros espaços de conversação, ocorreu por uma circulação enquanto "fluxo continuo e adiante" (Braga, 2012) que são frutos de práticas de midiatização, produzindo, assim, novas arquiteturas de comunicação, de interação.

Igualmente, por ser uma turma de EaD com encontros semanais, as redes sociais são essenciais para manter todos juntos diariamente e informados acerca de assuntos abordados em sala de aula. Outra beneficio é a postagem em "tempo real" da aula ministrada para aqueles que não estavam presentes e tenham uma noção do que foi trabalhado na aula. Com isso, possibilita-se que haja uma maior interação, companheirismo e maior rendimento acadêmico.

Desse modo, é perceptível a importância dos meios midiáticos para o ensino-aprendizado atualmente por partes dos alunos da EaD, seja esse meio o Facebook , WhatsApp e/ou a Plataforma SIGAA.

As práticas de midiatização nas interações (momentos presenciais e digitais) entre os atores educativos - no contexto do Curso de matemática no Polo de Apoio Presencial em Monsenhor Gil - produziram mobilização de saberes através de discursos, (seja em formato textual, hipertextual, imagético, áudio visual e icônicos) em outros dispositivos de interação. Compreendermos que com o processo de midiatização das práticas pedagógicas em sala de aula presencial houve ressonância em outros circuitos de conversação (SIGAA, Facebook, WhatsApp), cujo processo educativo ocorreu, de modo e forma diferente. Ao observar o modelo conceitual na Figura - Processos de midiatização das práticas pedagógicas, verificamos o processo de circulação em "fluxo continuo e adiante" no âmbito do Curso de Matemática em EaD.

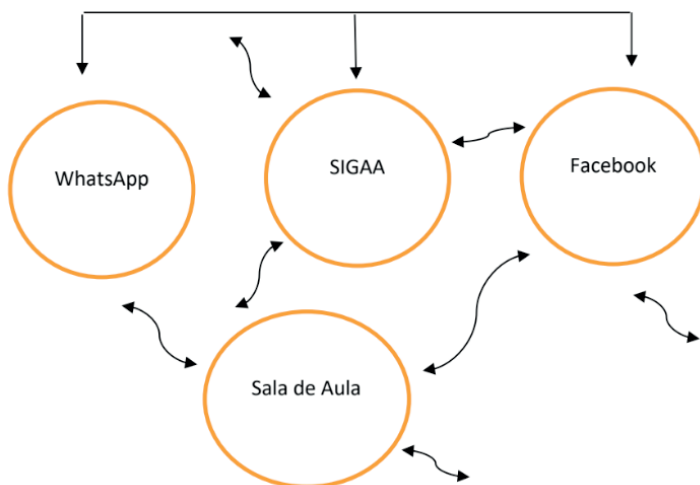



Figura - Processos de midiatização das práticas pedagógicas no processo de circulação de saberes

Fonte: Dados da Pesquisa

Em breve discussão, verifica-se que o processo de circulação enquanto "fluxo continuo e adiante", produziu movimentos de discursos para outros circuitos de conversação. Os conteúdos (saberes) saem das fronteiras da sala de aula presencial e da plataforma SIGAA e desembocam em outros espaços de conversação que são modelados enquanto espaço educativo. O conteúdo matemático da sala de aula enquanto saber disciplinar apresenta-se sob uma nova lógica e é configurado nos ambientes digitais. Assume diferentes formatos ensejados pelos atores educativos em práticas de midiatização sociotécnicas educativas, produzindo, assim, novas lógicas de processos de aprendizagem com a presença de tecnologias atuais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que os processos de midiatização das praticas pedagógicas possibilitaram a percepção sobre novas formas de aprendizagem e circulação de saberes com uso de tecnologias atuais na EaD. Percebemos que as demandas sociais do Curso de Matemática, produziram novos espaços de conversação (Facebook, WhatsApp), além dos ambientes oficiais presenciais como a sala de aula e, da plataforma digital SIGAA. As observações sobre a sala de aula presencial, plataforma digital e outros dispositivos de interação fizeram-nos perceber as marcas e indícios de processos de midiatização que produziram circulação além do espaço formal, como a sala de aula do Polo de Apoio Presencial de Monsenhor Gil.

Nota-se que por conta da atividade pedagógica os conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula tomaram forma digital e, devido a essas interações, produziu-se a circulação "enquanto fluxo continuo e adiante" de saberes, informações, conhecimentos em outros espaços educativos criados pelas demandas da turma. As interações, nestes espaços, demonstraram formas novas de ensino e aprendizagem com uso de tecnologias atuais. Isso denotou que há uma nova arquitetura de espaço de aprendizagem criada pelos alunos do Curso, na qual foram dialogados conteúdos em meio a outros saberes, a exemplo daqueles classificados e adaptados de Tardiff.

Os saberes disciplinares (matemática) foram discutidos e apropriados em outra ambiência comunicacional/educativa sem, contudo, perder sua essência; pelo contrário, houve agregações de conteúdos que foram importantes para aquisição de conhecimentos. A oferta de vídeos, textos, hipertextos e outros materiais que contribuíram para o incremento da aprendizagem de matemática foi uma constante, principalmente, nos dispositivos extraoficiais.

Assim, o emprego de tecnologias atuais no processo educativo tem contribuído de forma importante para aprendizagem de atores educativos (professores, professores tutores e alunos). Portanto, o uso de tecnologias deve ser condição necessária a toda prática educativa, seja ela em sistemas presenciais, híbridos e em EaD, por possibilitar melhoria de acesso e produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRAGA, J. L. **Aprendizagem versus Educação na sociedade Midiatizada**. Texto apresentado X Encontro Nacional da Compós, no GT Comunicação e Sociabilidade, foi publicado em "Revista Geraes – Estudos em Comunicação e Sociabilidade", Belo Horizonte, PPG Comunicação/UFMG, nº 53, p. 26 a 39, 2002. Revisto em 2011.

BRAGA, José Luiz. Las políticas de los internautas es producir circuitos. In: CARLON, Mário; FAUSTO NETO, Antonio. **Las politicas de los internautas: nuevas formas de participación**. Buenos Aires: La crujia, 2012a.

________ Circuitos versos campos. In MATOS, Maria A.;JANOTTI JUNIOR, Jeder; JACKS, Nilda (Orgs.). **Mediação e midiatização**. Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação – COMPÓS. Salvador: EDUFBA, 2012b.

FAUSTO NETO, Antonio. **Midiatização** – prática social, prática de sentido. Paper. Encontro Rede Prosul – Comunicação, sociedade e sentido, no seminário sobre midiatização, Unisinos. PPGCC, São Leopoldo, 19/12/2005 e 06/01/2006.

GOMES, Pedro G. **Filosofia e ética da comunicação na midiatização da sociedade**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2006.

JENKIS, Henry. **Cultura da convergência**. 2 ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKY, V. M. **Educação e Novas Tecnologias**: o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

________ Tecnologias **e ensino presencial e a distância**. 7. Ed. Campinas/SP: Papirus, 2009.

MORAN, J. M. **Inovações pedagógicas na educação superior presencial e a distância.** Disponivel<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/inovac%C3%B5es.pdf> Acesso em Julho 2014.

SOUZA JUNIOR, Arnaldo Oliveira; LACERDA, Antonio N; OLIVEIRA, Sandra Suely. **Educação a Distância:** Midiatização Formação e Saberes. Curitiba, CRV, 2016.

SOUZA JUNIOR, Arnaldo Oliveira. Educação – do ambiente presencial ao digital: reflexões introdutórias sobre processos de midiatização e circulação de saberes em cursos EaD. **Revista: TIC Brasil**. Ano 2. Nº 5 2018.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber** – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

VERON, Eliseo. Midiatização, novos regimes de significação, novas práticas analíticas? In. FERREIRA, Marcus; SAMPAIO, Adriano de O;FAUSTO NETO, Antonio. (Orgs.). **Mídia, discurso e sentido**. Salvador: EDUFBA, 2012

CAPÍTULO 5

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PERCEPÇÃO DE DISCENTES DO NÍVEL SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DO SARS-COV-2 EM UM CONTEXTO AMAZÔNICO

Data de aceite: 28/04/2021

Data de submissão: 31/03/2021

Paulo Weslem Portal Gomes
Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Biologia
Campinas – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/1958787377667016

Arilson Jeans Monteiro dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação
Salvaterra – Pará
http://lattes.cnpq.br/5014676271874060

Mateus Silva Paixão
Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação
Salvaterra – Pará
http://lattes.cnpq.br/3404069128033904

Igor dos Santos Soares
Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Naturais e Tecnologia
Belém – Pará
http://lattes.cnpq.br/2196925085471845

Davison Marcio Silva de Assis
Universidade Federal do Pará, Instituto de Geociências
Belém – Pará
http://lattes.cnpq.br/3107290671697620

Paulo Wender Portal Gomes
Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Exatas e Naturais
Belém – Pará
http://lattes.cnpq.br/6102293278640224

Luiza Helena da Silva Martins
Universidade Federal Rural da Amazônia, Instituto de Saúde e Produção animal
Belém – Pará
http://lattes.cnpq.br/1164249317889517

Alcindo da Silva Martins Junior
Universidade do Estado do Pará, Campus XIX – Salvaterra
Salvaterra – Pará
http://lattes.cnpq.br/0576951355559959

Renata Valéria de Araujo Lima
Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação
Maragogi – Alagoas
http://lattes.cnpq.br/3639773040060224

RESUMO: As atividades presenciais em instituições de ensino foram e continuam sofrendo fortíssimo impacto com o isolamento social em razão da pandemia do Sars-CoV-2. Neste contexto, este estudo apresenta uma análise da percepção dos discentes do ensino superior acerca do ensino remoto emergencial no estado do Pará, Brasil. A ferramenta *online* “Google formulários” foi utilizada para aplicação de questionário aos discentes de diferentes cursos de instituições públicas e privadas. Foram entrevistados 106 discentes (63% do sexo feminino e 37% masculino), destes, a maioria de instituições públicas (78,3%). Cerca de 15,1% consideram a conexão de internet ruim e 34,9% possui apenas o celular para assistir as aulas remotas. Os discentes de ambos os sexos apresentaram alta percepção sobre o papel

efetivo dos docentes no ensino remoto emergencial quanto para as dificuldades encontradas. Isso mostra que os discentes conhecem o empenho dos docentes para garantir o ensino e aprendizagem de qualidade, considerando todas as dificuldades para acesso e adaptação as novas ferramentas tecnológicas. Portanto, ficou evidente que o ensino remoto não é um sistema integralmente inclusivo e necessita de iniciativas públicas e privadas no sentido de melhorar as condições educacionais no período da maior crise sanitária já enfrentada pelo Brasil.
PALAVRAS - CHAVE: Tecnologias educacionais; Ensino Superior; Covid-19.

EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN THE PERCEPTION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS DURING THE PANDEMIC OF SARS-COV-2 IN AN AMAZON CONTEXT

ABSTRACT: In-person activities in educational institutions have been and continue to suffer a strong impact with social isolation caused by Sars-CoV-2 pandemic. In this context, this study presents an analysis of the perception of higher education students about emergency remote education in the state of Pará, Brazil. The online platform "Google forms" was used to apply a questionnaire to students from different courses of public and private institutions. A total of 106 students (63% female and 37% male) were interviewed, most of them studied at public institutions (78.3%). About 15.1% considered their internet with bad connection, and 34.9% of them have only their mobile phone to attend the remote classes. Students of both sexes presented high perception of the effective role of teachers in emergency remote education as well as for the difficulties encountered. This study shows that students know the commitment of teachers to ensure the quality teaching and learning, considering all the difficulties to access and adapt to the new technological tools. Therefore, it was evident that remote education is not an entirely inclusive system and requires public and private initiatives to improve educational conditions in the period of the greatest health crisis ever faced by Brazil.
KEYWORDS: Educational technologies; Higher Education; Covid-19.

1 I INTRODUÇÃO

No atual cenário de calamidade da saúde pública, causado pela pandemia da Covid-19, todos os estados e municípios brasileiros interromperam suas atividades não essenciais em diferentes níveis e horários. Esta medida de paralisação surgiu como alternativa sanitária para manter o distanciamento social entre as pessoas e conter o avanço de contaminação pelo SARS-CoV-2 (CARNEIRO, 2020). O isolamento social também foi adotado como uma das medidas sanitárias pelas Instituições de Ensino (IE), de todos os níveis, públicas e privadas e, portanto, as atividades presenciais de 91% dos discentes no mundo foram interrompidas (UNESCO, 2020).

No atual cenário da Covid-19, vive-se um momento de reconstrução das formas de ensinar no campo da Educação, que requer um olhar reflexivo diante da adoção de estratégias de enfrentamento ao novo Coronavírus (OLIVEIRA et al., 2020a). Neste

contexto, as IE precisaram se adaptar aos novos modelos de aulas, de modo que foi preciso ressignificar seus processos pedagógicos em relação à transição da modalidade presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Possivelmente, estas novas metodologias possibilitarão novos paradigmas para produção de saberes através da utilização de ferramentas digitais e de interações sociais não presenciais (CARNEIRO et al., 2020).

A modalidade de ERE se confronta com diversas dificuldades relacionadas ao contexto social e econômico dos atores envolvidos neste processo, em especial aos discentes. Visto que, nem todos os discentes possuem recursos tecnológicos fundamentais para as aulas integralmente remotas, tampouco dominam as ferramentas tecnológicas utilizadas neste formato de ensino. Além disso, alguns professores também não dominam as novas tecnologias educacionais, o que torna mais incerta a expectativa de um processo de ensino aprendizagem de qualidade. Nesta perspectiva, o ERE mostrou o quão importante é preciso investir nas tecnologias para o sistema educacional brasileiro, assim como na formação de recursos humanos capacitados para usar tais recursos.

A partir dessas considerações, surgiu a presente proposta, a qual foi guiada pelas seguintes questões norteadoras: o contexto socioeconômico dos discentes pode influenciar no seu desempenho durante as aulas remotas? Como os discentes avaliam o ERE? O ERE está atuando de forma integral e inclusiva com todos os discentes? quais as principais dificuldades encontradas pelos discentes no ERE?

Para responder a estas questões, este trabalho teve como objetivo: analisar o ensino remoto emergencial na percepção dos discentes de diferentes cursos do ensino superior.

2 I ENSINO SUPERIOR NOS TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

A pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, desencadeou no final de 2019, uma crise de saúde pública mundial, instalada, inicialmente, na província de Hubei, República Popular da China (ZHU et al., 2020). No Brasil, antes mesmo da confirmação do primeiro caso, o país declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) no dia 3 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a). No dia 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo/SP, um homem idoso foi confirmado como o primeiro caso da Covid-19 no Brasil (OLIVEIRA et al., 2020b). Em um curto período de tempo, a doença se espalhou rapidamente em todas as regiões e estados do país, sendo reconhecida a transmissão comunitária em todo o território brasileiro no dia 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020b). Este cenário de pandemia impôs novos comportamentos e hábitos a toda a população brasileira a fim de diminuir a taxa de contaminação pelo novo Coronavírus e para não colapsar o sistema de saúde público e privado (OLIVEIRA et al., 2020b).

No contexto educacional, as instituições de ensino superior (IES) foram totalmente fechadas em 185 países em abril de 2020, afetando mais de 1.000 milhões de discentes

em todo o mundo (MARINONI et al., 2020). No Brasil, uma das medidas adotadas pelo Ministério da Educação no enfrentamento à COVID-19, foi a ampliação da modalidade remota de forma emergencial no ensino superior, estabelecido pela Portaria n. 343 em 17 de março de 2020 (ARRUDA, 2020). As Instituições de Ensino Superior (IES) da modalidade presencial passaram a realizar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) com estratégias diferentes das adotadas em 1918 na pandemia da gripe espanhola, quando a escolha do governo era aprovar automaticamente, por decreto, todos os discentes do sistema educacional brasileiro (CARVALHO, 2020).

Com a implementação do ERE surgiram alguns problemas e outros tornaram-se evidentes, como por exemplo o aumento da evasão escolar e da desigualdade social, respectivamente (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020), além das dificuldades de acesso aos recursos tecnológicos e o baixo grau de letramento digital de alguns discentes e professores (CARNEIRO et al., 2020; SILUS et al., 2020). Letramento digital é definido como o conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias para atuar com dispositivos eletrônicos (SUGUIMOTO et al., 2017). O ERE trouxe à tona algumas dificuldades encontradas no ensino superior, no tocante à implementação das tecnologias digitais da informação e comunicação e do letramento e cultura digital nos cursos de graduação (SILUS et al., 2020).

Devido aos atuais avanços científico-tecnológicos, a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas de ensino de parte das instituições de ensino brasileiras tem sido intensificada, especialmente na rede privada (VASCONCELOS et al., 2020). A pandemia da Covid-19 representou um desafio para os sistemas educacionais em todo o mundo: a necessidade de lidar, em pouco tempo, com uma enorme diversidade de ferramentas tecnológicas para a realização remota de ações educativas (GARCÍA-MORALES et al., 2021). Ao mesmo tempo, surgiu uma nova demanda de formação entre muitos profissionais da educação, a fim de desenvolver habilidades e competências para ensinar nessa nova realidade das relações sociais.

A universidade atua como um agente facilitador de competências profissionais, ratificando assim a importância da qualidade da formação docente em todos os seus níveis e quesitos (MÁRQUEZ et al., 2018). Desta forma, a formação docente e as competências didáticas frente às TDIC são importantes para melhorar a aprendizagem dos discentes (SILUS et al., 2020). Visto que, os professores se transformaram em "*youtubers*" compulsoriamente, passaram a realizar aulas por meio de videoaulas e videoconferências, com aplicativos tais como: Skype, Google Meet, Zoom, WhatsApp, Instagram, entre outros (MOREIRA et al., 2020).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de pesquisa e métodos utilizados

O estudo é do tipo descritivo com abordagem quanti-qualitativa, que segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva é aquela que busca fazer “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou [...] o estabelecimento de relações entre variáveis”. Para isso, foram utilizados questionários, que são instrumentos de coleta de dados que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador e constituídos na maioria das vezes por questões fechadas e predispostas a tabulações e tratamentos estatísticos (FONTANA, 2018).

3.2 Objeto de estudo, delineamento e coleta de dados

Foram entrevistados 106 discentes de diferentes cursos de graduação de instituições públicas e privadas do estado do Pará. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário *online* utilizando a ferramenta *Google formulários* disponível no Google *Workspace*. Utilizando a técnica de bola de neve para amostragem não probabilística (VINUTO, 2014), o questionário foi enviado para os discentes via as redes sociais do *WhatsApp*®, *Facebook*® e *Instagram*®; no período de agosto a outubro de 2020.

A primeira parte do questionário foi constituída por 13 questões objetivas com respostas divididas em duas categorias, assim como fizeram Silva et al. (2020): a primeira buscava identificar o perfil socioeconômico dos discentes; e a segunda buscou entender a realidade de cada discente diante do ERE. A segunda parte do questionário foi elaborada com afirmações na escala de Likert de 5 pontos, em que os entrevistados indicam seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas ao que está sendo avaliado. A intensidade de percepção dos discentes foi classificada em: “baixa”, 1–3; “moderada”, 4.0–6,9; e “alta”, 7–10 (adaptado de BRANDALISE et al., 2009). As afirmações da escala de Likert foram organizadas em dois blocos que visavam avaliar a percepção dos discentes a respeito dos seguintes temas:

Bloco I - O papel do docente no ensino remoto emergencial; este bloco trata dos esforços dos docentes para manter as aulas na pandemia, que passaram a converter materiais e metodologias rapidamente para um formato adequado para entrega online (DWIVEDI et al., 2020; KRISHNAMURTHY, 2020).

Bloco II - Dificuldades dos discentes no ensino remoto emergencial; este bloco trata dos desafios que os discentes tiveram que enfrentar e se adaptar rapidamente às novas configurações do ensino remoto com o fechamento forçado do ensino presencial (CAROLAN et al., 2020).

4 | ANÁLISE DE DADOS

Os dados socioeconômicos e sobre o ERE foram analisados por meio da estatística descritiva. Para testar se haviam diferenças na percepção dos discentes do sexo masculino e feminino entre o bloco I (o papel do docente no ensino remoto emergencial) e bloco II (dificuldades no ensino remoto), foi utilizado o teste de hipóteses não paramétrico de Mann-Whitney. O teste de Mann-Whitney também foi utilizado para testar se a percepção dos discentes das instituições de ensino público difere significativamente das instituições privadas entre os blocos I e II. Foi utilizada a análise de correlação de Kendall para testar se haviam correlações entre a intensidade de percepção do bloco I e II com as variáveis quantitativas de idade e o semestre que os discentes estavam cursando. Os testes estatísticos foram aplicados com base no estudo de Assis et al. (2020) e foram executadas no software R (R CORE TEAM 2020) adotando significância em $p < 0,05$.

4.1 Aspectos éticos

Para aplicação dos questionários (apêndices), foi repassado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado por todos os entrevistados, desse modo, preservando a identidade dos mesmos (TEIXEIRA, 2011).

5 | RESULTADOS

5.1 Perfil socioeconômico

Os dados socioeconômicos dos 106 discentes que participaram deste estudo são apresentados na figura 1, na qual percebe-se que a maioria foi representada por pessoas do sexo feminino com 63%. A maioria dos discentes eram solteiros (86,8%) e estavam na faixa etária de 20 a 40 anos idade (76,5%). Cerca de 78,3% dos discentes pertenciam as IES pública, principalmente nos cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde (60,4%), cursando o quarto ano (38,9%).

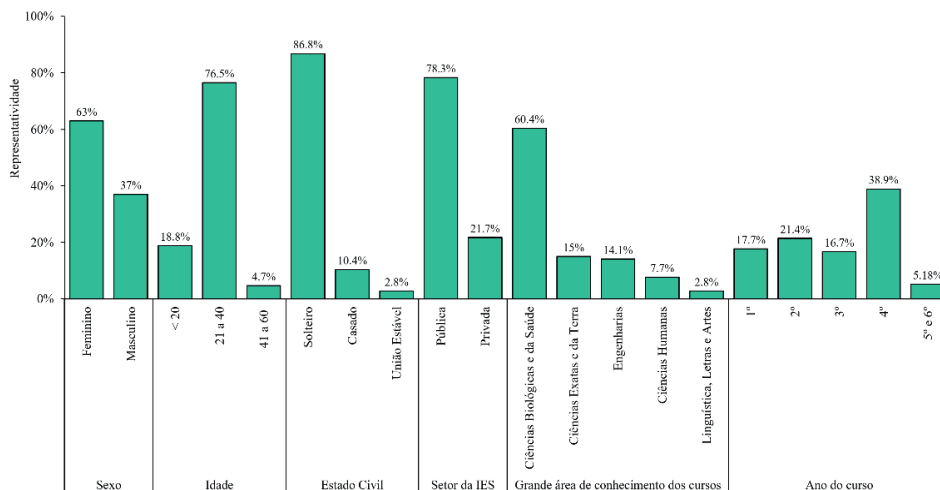



Figura 1. Dados do perfil socioeconômico dos discentes que participaram da pesquisa.

Fonte: autores, 2021.

Os discentes destacaram que durante as aulas remotas o acesso à internet ocorre principalmente de suas próprias casas (95,3%), isso quer dizer que a maioria dos discentes possui conexão, seja ela por rede wi-fi ou dados móveis (Figura 2). No entanto, ter acesso a internet não significa ter qualidade na conexão, como foi destacado por cerca de 15,1% dos discentes que classificaram a sua internet como ruim. Dentre os dispositivos utilizados para participar das aulas, cerca de 42,5% dos discentes ainda tem a opção de utilizar o Notebook e/ou Celular; por outro lado, 34,9% possui apenas o celular para assistir as aulas remotas. O desempenho dos discentes no ERE depende de muitos fatores, dentre os quais, o local de acesso à internet, a qualidade da conexão e o dispositivo utilizado pode influenciar diretamente na qualidade do ensino e aprendizagem.

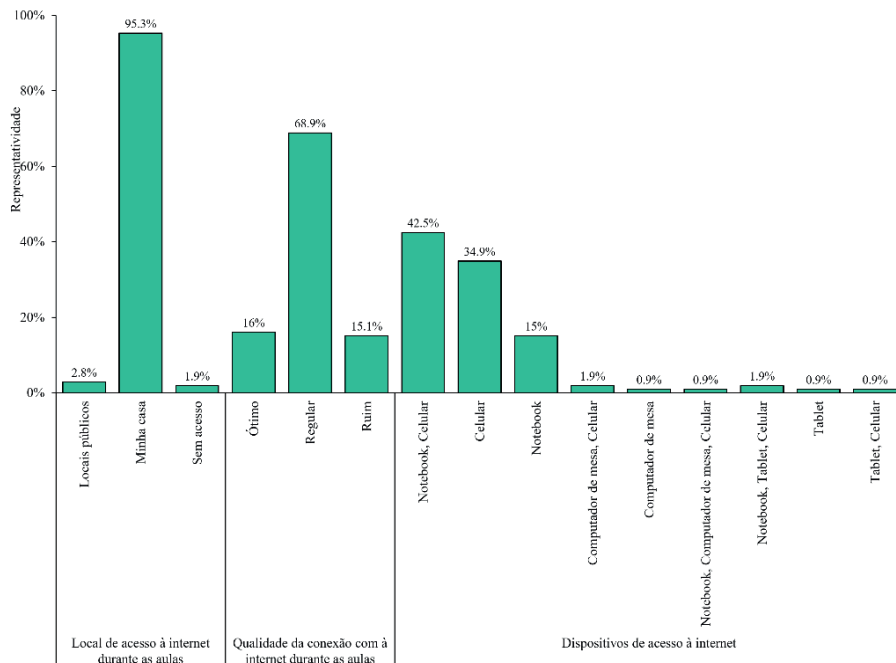



Figura 2. Dados a respeito do local que os discentes têm acesso à internet durante as aulas remotas, qualidade da conexão com a internet e os dispositivos que os discentes acessam a internet.

Fonte: autores, 2021.

Em relação as plataformas utilizadas pelos professores para as aulas remotas, o Google Meet foi o mais citado pelos discentes com 67,9% (Figura 3). Em relação as plataformas que os professores disponibilizam material como as aulas gravadas, atividades, livros e/ou artigos; destacam-se o Google Classroom (25,5%), Google Drive (21,7%) e Youtube (17%). As plataformas utilizadas nas aulas remotas foram bem aceitas pelos discentes, sendo que 33% as consideram como ótimas e 65% como regular. De modo geral, 70,7% dos discentes ressaltaram que se tornaram menos participativos nas aulas remotas, considerando a qualidade de todos os seus recursos disponíveis no dia a dia e das plataformas utilizadas no ERE.

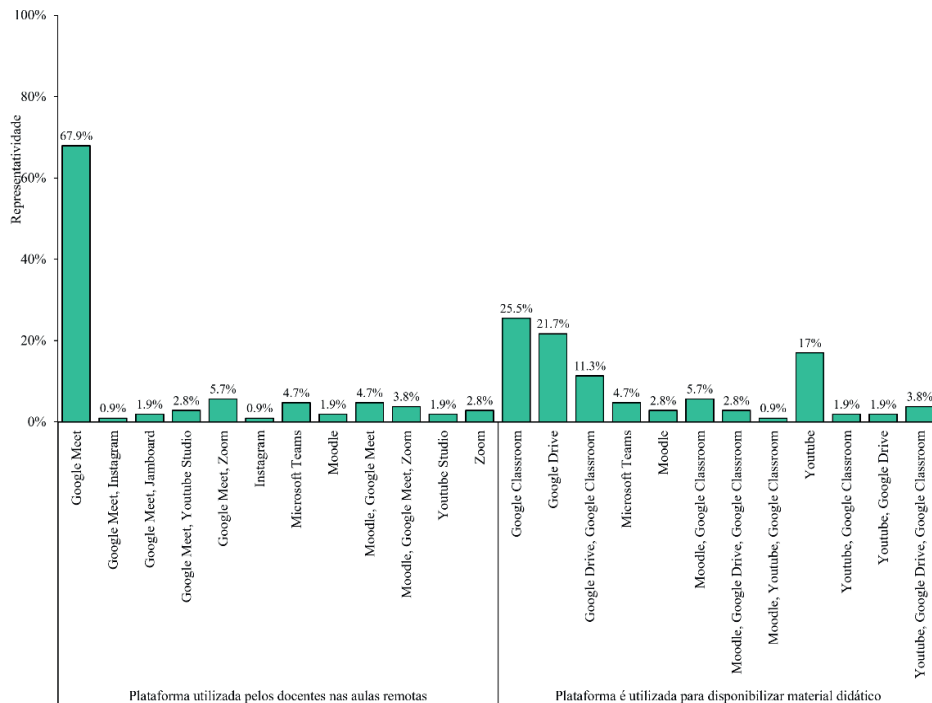



Figura 3. Plataformas utilizadas para as aulas e disponibilização dos matérias didáticos.

Fonte: autores, 2021.

5.2 O ERE na percepção dos discentes

Os discentes do sexo masculino apresentam maior intensidade percepção (9,21) em relação ao sexo feminino (9,05) a respeito do papel docente no ensino remoto emergencial, no entanto, essa diferença encontrada não é estatisticamente significativa (W =20335, p-value = 0.5726) (Figura 4a). Em relação as dificuldades no ensino remoto, as alunas apresentaram maior intensidade de percepção (9,36) em relação aos discentes (9,30) e também não foi observada diferenças significativas na percepção (W = 21505, p-value = 0.4673) (Figura 4b).

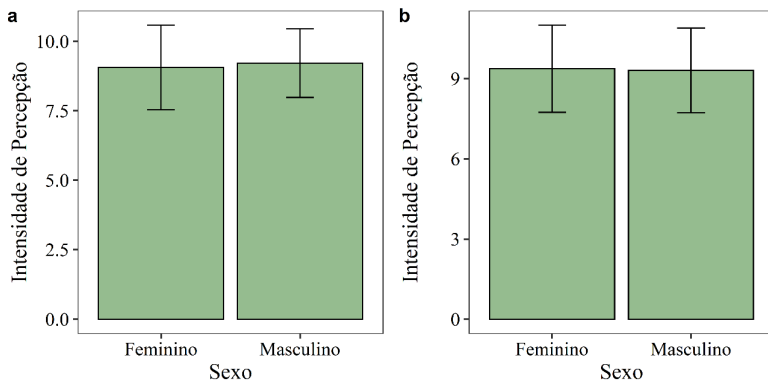



Figura 4. a. O papel do docente no ensino remoto emergencial na percepção dos discentes do sexo masculino e feminino; b. Dificuldades no ensino remoto emergencial na percepção dos discentes do sexo masculino e feminino.

Fonte: autores, 2021.

Os resultados mostram que a percepção sobre o papel docente no ensino remoto emergencial não difere significativamente entre os discentes de IES pública ou privada (W = 14573, p-value = 0.4173), muito embora os discentes das instituições públicas tenham apresentado maior intensidade de percepção (9,13) em relação aos discentes das instituições privadas (9,06) (Figura 5a). Quanto às dificuldades no ensino remoto, os discentes das instituições públicas apresentam maior intensidade de percepção (9,42) em relação as instituições privadas (9,06), no entanto, também não foram observadas diferenças significativas (W = 13958, p-value = 0.06254) (Figura 5b).

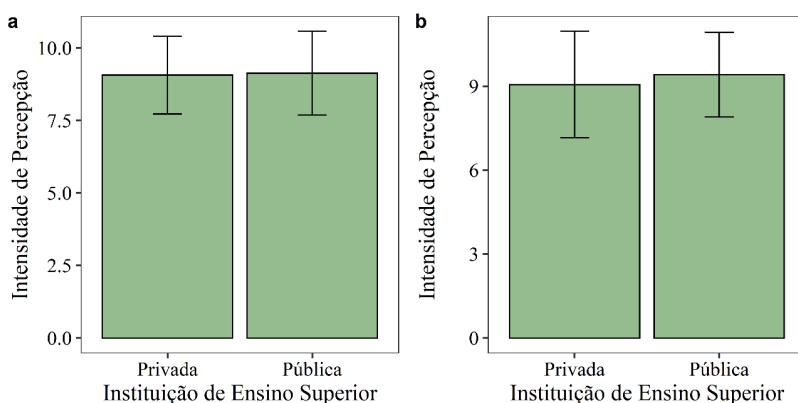



Figura 5. a. O papel do docente no ensino remoto emergencial na percepção dos discentes das instituições públicas e privadas; b. Dificuldades no ensino remoto emergencial na percepção dos discentes das instituições públicas e privadas.

Fonte: autores, 2021.

A Tabela 1 evidencia que as variáveis idade e semestre cursado, não influenciaram significativamente na percepção dos discentes a respeito do papel docente e das dificuldades no ensino remoto emergencial.

	Idade	Semestre
Bloco 1	0.5383	0.1531
Bloco 2	0.1052	0.1531

Tabela 1. Teste de correlação de Kendall do bloco I e II com as variáveis idade e semestre.

Fonte: autores, 2021.

6 | DISCUSSÃO

6.1 Perfil socioeconômico

Com relação ao local de acesso às aulas remotas, 95,3% dos discentes o obtêm de suas residências, onde alguns discentes associam o maior conforto e organização para a participação nas aulas. Yamaguchi e Yamaguchi (2020), ao analisarem a percepção de discentes sobre desafios e avanços da educação tecnológica em tempo de ensino remoto no interior do estado do Amazonas, também evidenciaram que a maioria dos discentes acompanham as aulas de suas residências, porém com carga horária de estudos inferior as do período regular presencial.

A maioria dos discentes (68,9%) atribuem uma qualidade regular à conexão de internet durante as aulas, evidenciando que a grande parcela pode estar acompanhando de modo satisfatório as aulas remotas. No entanto, somente 16% avaliam como ótima a sua conexão à internet durante as aulas, o que pode representar um problema no ERE, uma vez que para o avanço efetivo nos propósitos de uma educação emancipadora e reflexiva, a informação deve chegar a todos com relevante qualidade e de forma igualitária. Appenzeller et al. (2020), ao analisarem as estratégias desenvolvidas e as soluções encontradas para permitir a equidade de acesso ao ensino remoto no curso de medicina da Unicamp, observaram que os principais problemas identificados foram internet instável e/ou apenas acesso por redes móveis, assim como acompanhar as atividades síncronas. Os autores também citaram que os discentes acompanhavam as aulas por computadores e notebooks, mas, muitas vezes, estes eram compartilhados com outros membros da família.

A pandemia forçou um período de experimentação global com ensino remoto (GOVINDARAJAN; SRIVASTAVA, 2020) e essa transformação foi precipitada e compelida pelas circunstâncias do atual momento de pandemia (GARCÍA-MORALES et al., 2021). As experiências pouco exitosas no ERE relacionada a dificuldade de acesso e qualidade à internet estão dentre as problemáticas recorrentes no Brasil, visto que, 25% dos brasileiros

não tem acesso à internet, essa diferença pode ser ainda mais expressiva entre diferentes classes sociais (IBGE, 2020). Joye et al. (2020) ressaltam que aqueles que vivem distantes dos grandes centros urbanos, ou seja, no interior, também são os mais prejudicados pela qualidade de internet.

Cerca de 77,36% dos discentes interagem nas aulas utilizando celular ou notebook, possibilitando inferir que a mobilidade é um fator preponderante na escolha de utilização desses meios. No estudo de Limeira et al. (2020), além de analisarem o nível de interação dos discentes com as novas tecnologias utilizadas, revelou que as ferramentas mais utilizadas nas aulas remotas durante a pandemia foram: smartphones (95%) e notebook (53%).

Com relação à aceitação ao uso dos recursos tecnológicos para a aprendizagem no ERE, os resultados de Silva et al. (2020) não foram tão satisfatórios quanto aos resultados do nosso estudo, o que pode representar uma difícil adaptação dos discentes com o uso das tecnologias. Os autores relataram que dentre os 144 discentes entrevistados, 24,3% aprovaram e 39,5% reprovaram os recursos tecnológicos utilizados nas aulas, e 36,1% se demonstraram neutros. Este resultado é compreensível, uma vez que, Silva et al. (2018) consideram que as ferramentas síncronas e assíncronas são úteis, mas ainda não se equivalem as relações estabelecidas pela educação presencial e também nem todas estão presentes no cotidiano do processo de ensino dos discentes.

A maioria dos discentes (70,7%) tornaram-se menos participativos nas aulas, resultado que também foi observado por Silva et al. (2020) com 63% dos discentes apresentando dispersão de atenção. Os autores chamam atenção para o fato de que a maior dificuldade dos discentes está em concentrar-se nas aulas e não as tecnologias em si, o que também foi observado em nosso estudo. A respeito disso, Martins e Almeida (2020) ressaltaram que a educação remota não é compreendida exclusivamente pelas tecnologias digitais, mas sim a partir da construção conjunta por meio da interatividade, avaliação adequada, mediação docente e aprendizagem significativa.

6.2 O ERE na percepção dos discentes

Observou-se que os discentes de ambos os sexos possuem alta percepção em relação ao bloco I e que tal percepção não difere estatisticamente entre si. Isso significa que para os discentes, independente do sexo, o professor não perdeu sua natureza de mediador do conhecimento. Fedynich et al. (2015) estudaram a satisfação de discentes de pós-graduação de cursos *online* e identificaram que o papel do professor como mediador é fundamental no ensino *online*. Para Stenman e Pettersson (2020), os professores não perdem sua função com o surgimento do ensino remoto, pelo contrário, os professores ganharam novas habilidades, como a capacidade de manusear as tecnologias de informação e comunicação de forma mais eficiente. Aqui, é importante destacar que para os professores, a transição forçada do ensino presencial para o ensino remoto foi estressante,

pois tiveram que se adaptar em um curto período de tempo às novas tecnologias online, com pouco ou nenhum treinamento em alguns casos (DWIVEDI et al., 2020).

Em relação ao bloco II, os discentes de ambos os sexos apresentaram alta percepção e sem haver diferenças significativas, mostrando que independente do sexo, os alunos conseguem visualizar o quão dificultoso está sendo lidar com ensino remoto. Para Liang et al. (2020) e Mishra et al. (2020), os discentes também encontraram dificuldades para manter a atenção em um contexto totalmente online, citando como barreiras significativas: tédio, sensação de isolamento, falta de tempo para seguir os diferentes assuntos e falta de capacidades de auto-organização. Carolan et al. (2020), ressaltaram que os professores observaram que o isolamento atuou como um problema significativo na concepção dos cursos e que há a necessidade de encontrar o equilíbrio ideal da aprendizagem individual centrada no aluno e da aprendizagem colaborativa.

Os discentes das instituições públicas e privadas apresentaram alta percepção tanto para o bloco I quanto para o bloco II, sem haver diferenças significativas na intensidade de percepção, mostrando que os discentes dessas IES foram afetados de maneira semelhante. Desde 2017, ocorreu um maior incentivo de políticas públicas para a equidade de acesso as TICs tanto para instituições públicas quanto privadas, que gerassem maior flexibilidade de aprendizagem, isso que pode ter favorecido maior engajamento dos discentes em meio as tecnologias (JOYE et al., 2020). Arruda (2020), frisa que as universidades públicas por terem as aulas essencialmente presencial demoraram a se posicionar em relação ao ensino *online* durante a pandemia.

A idade e o semestre dos discentes não interferiram em sua percepção, evidenciando assim que os mesmos já estavam imersos em meio as TIC, que independente desses fatores, já tinham alguma habilidade ou conhecimento referentes ao ensino remoto (*online*), mostrando que conseguiram adaptar-se ao novo modelo de ensino. Para Gomes et al. (2020), a Covid-19 impôs mudanças drásticas na maneira de aprender, acossados a novas tecnologias.

7 | CONCLUSÃO

O impacto da pandemia no contexto educacional evidenciou o quanto o sistema de ensino ainda carece de políticas públicas eficazes que venham garantir o acesso às plataformas de aprendizagem para os discentes, qualificação aos professores e projetos pedagógicos voltados paras as TICs. No entanto, é importante ressaltar que o século 21 está envolvido em um mundo digital, o que pode facilitar a eficácia e excelência do ensino remoto em curto período de tempo. Para isso, é fundamental a disponibilidade de tecnologias digitais tanto para apoiar a aprendizagem quanto para atender às expectativas dos discentes, de modo que melhorem sua experiência de aprendizagem online do ensino superior.

REFERÊNCIAS

APPENZELLER, S.; MENEZES, F.H.; SANTOS, G.D.dos.; PADILHA, R.F.; GRAÇA, H.S.; BRAGANÇA, J.F. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, p. e0155, 2020.

ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ASSIS, D.M.S.; TAVARES-MARTINS, A.C.C.; BELTRAO, N.E.S.; SARMENTO, P.S.M. Environmental perception in traditional communities: a study in Soure Marine Extractive Reserve, Pará, Brazil. **Ambiente & Sociedade**, v. 23, p. 1-19, 2020.

BRANDALISE, B.C.M.; BERTOLINI, G.R.F.; ROJO, C.A.; LEZANA, Á.G.R.; OSMAR, P. A percepção e o comportamento ambiental dos universitários em relação ao grau de educação ambiental. **Revista Gestão & Produção**, v. 16, n. 2, p. 273-285, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ministério da Saúde declara transmissão comunitária nacional** [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2020b [citado 2020 abr 7]. Disponível em: https://www.saude.gov.br/noticias/ agencia-saude/46568-ministerio-da-saude-declaratransmissao-comunitaria-nacional. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV)** [Internet]. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020a; Seção Extra:1. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portarian-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388. Acesso em: 15 jan. 2021.

CARNEIRO, L.de.A.; RODRIGUES, W.; FRANÇA, G.; PRATA, D.N. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development,** v. 9, n. 8, p. 1-18, 2020.

CAROLAN, C., DAVIES, C. L., CROOKES, P., MCGHEE, S., AND ROX-BURGH, M. COVID 19: disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. **Nurse Education in Practice**, v. 46, p. 102807, 2020.

CARVALHO, L. A Gripe Espanhola no Brasil. Entrevista a Miguel Martins]. **Nova Escola.** 2020. Disponível em: https://box.novaescola.org.br/etapa/3/educacao-fundamental-2/caixa/90/a-rota-das-epidemias-pelo-mundo/conteudo/18980 Acesso em: 22 jan. 2021.

CASTAMAN, A.S.; RODRIGUES, R.A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 1-26, 2020.

DWIVEDI, Y., HUGHES, L., COOMBS, C., CONSTANTIOU, I., DUAN, Y., EDWARDS, J., et al. Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. **International Journal of Information Management**, v. 55, p. 102211, 2020.

FEDYNICH, L.; BRADLEY, K.S.; BRADLEY, J. Graduate Students' Perceptions of Online Learning. **Research in Higher Education Journal**, v. 27, p. 1-13, 2015.

FERNÁNDEZ-MÁRQUEZ, E.; LEIVA-OLIVENCIA, J.J.; LÓPEZ-MENESES, E. Competências digitales em docentes de Educación Superior. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria-RIDU**, v. 12, n. 1, p. 213-231, 2018.

FONTANA, F. **Técnicas de pesquisa**. *In*: Metodologia da pesquisa e do trabalho científico / ZAMBELLO, A.V.; SOARES, A.G.; TAUIL, C.E.; DONZELLI, C.A.; FONTANA, F.; MAZUCATO, T.P.da.S.; CHOTOLLI, W.P.; organizador: MAZUCATO, T. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-78.

GARCÍA-MORALES, V.J.; GARRIDO-MORENO, A.; MARTÍN-ROJAS, R. The Transformation of Higher Education After the COVID Disruption: Emerging Challenges in an Online Learning Scenario. Frontiers in Psychology, v. 12, n. 616059, 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M.A.; SANT'ANNA, E.P.A.; MACIEL, H.M. Contexto atual do ensino remoto em Tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 79175-79192, 2020.

GOVINDARAJAN, V.; SRIVASTAVA, A. What the Shift to Virtual Learning Could Mean for the Future of Higher Education. **Harvard Business Review**, 2020. Disponível em: https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed. Acesso em: 05 jan. 2021.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tecnologia da Informação e Comunicação. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua. 2020.

JOYE, C.R.; MOREIRA, M.M.; ROCHA, S.S.D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-29, 2020.

KRISHNAMURTHY, S. The future of business education: a commentary in the shadow of the Covid-19 pandemic. **Journal of Business Research**, v. 117, p. 1-5, 2020.

LIANG, S.W.; CHEN, R.N.; LIU, L.L.; LI, X.G.; CHEN, J.B.; TANG, S.Y. et al. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on Guangdong College students: the difference between seeking and not seeking psychological help. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 2231, 2020.

LIMEIRA, G.N.; BATISTA, M.E.P.; BEZERRA, J.de.S. Challenges of using the new technologies in higher education in front of the COVID-19 pandemic. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e2219108415, 2020.

MARINONI, G.; VAN'T LAND, H.; JENSEN, T. The Impact of Covid-19 on Higher Education Around the World. IAU Global Survey Report. Disponível em: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. Educação em tempos de pandemia no brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 2, p. 215-224, 2020.

MISHRA, L.; GUPTA, T.; SHREE, A. Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. **International Journal of Educational Research**, v. 1, p. 100012, 2020.

MOREIRA, J.A.M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, n. 34, p. 351-364, 2020.

OLIVEIRA, R.M.de.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional De Formação De Professores**, v. 5, e020028, 2020a.

OLIVEIRA, W.K.de.; DUARTE, E.; FRANÇA, G.V.A.de.; GARCIA, L.P. Como o Brasil pode deter a COVID-19. Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde, v. 29, n. 2, p. e2020044, 2020b.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2020. Disponível em: http://www.r-project.org/index.html. Acesso em: 22 dez. 2021.

SILUS, A.; FONSECA, B.L.de.C.; JESUS, D.L.N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. 1-17, 2020.

SILVA, A.C.O.; SOUSA, S.de.A.; MENEZES, J.B.F.de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. Dialogia, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, J.G.P.; DOS ANJOS, H.J.R.; MARINHO, M.M.; MARINHO, G.S.; MENDES, F.R.da.S.; MARINHO, E.S. Avaliação das ferramentas de desenvolvimento da presencialidade virtual, aprendizagem autônoma e colaborativa presentes no Ava Moodle©. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, p. 1-9, 2018.

STENMAN, S.; PETTERSSON, F. Remote teaching for equal and inclusive education in rural areas? An analysis of teachers' perspectives on remote teaching. **The International Journal of Information and Learning Technology**, v. 37, n. 3, p. 87-98, 2020.

SUGUIMOTO, H. H.; ROLIM, A. T.; MAZZAFERA, B. L.; MOURA, F. A. A. F. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 805-821, 2017.

TEIXEIRA, E**. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO [UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION]. **COVID-19 Educational disruption and response**. Paris: Unesco, 30 July 2020a. Disponível em: http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-educational-disruption-and-response-13363. Acesso em: 20 dez. 2021.

VASCONCELOS, S.M.; COELHO, Y.C.de.M.; ALVES, G.Q. Higher education in a time of pandemic: what now, professor? **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, p. e146920, 2020.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

YAMAGUCHI, H.K.de.L.; YAMAGUCHI, K.K.de.L. Desafios e avanços educacionais do ensino remoto aulas não presenciais: Um panorama dos desafios da Educação Tecnológica em tempo de pandemia do COVID-19 no interior do Amazonas. **Rev. de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, p. 1-16, 2020.

ZHU, N.; ZHANG, D.; WANG, W.; LI, X.; YANG, B.; SONG, J. et al. A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. **The New England Journal of Medicine**, v. 382, p. 727-733, 2020.

CAPÍTULO 6

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E OS CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 31/03/2021

Ricardo Sérgio da Silva
http://lattes.cnpq.br/8354808367373706

André Ricardo Nunes Nascimento
http://lattes.cnpq.br/6906955548075324

Eliânica Rodrigues de Assunção
https://orcid.org/0000-0003-1449-3179

Rosana Maria da Silva
https://orcid.org/0000-0002-1776-7342

David Gadelha da Costa
https://orcid.org/0000-0003-2926-9065

Daniel Leonardo Ramírez Orozco
https://orcid.org/0000-0003-0563-2907

Francisco Renato Silva Ferreira
ID Lattes: 6775378848524040

Sivoneide Maria da Silva
https://orcid.org/0000-0002-6507-2609

Samuel Lima de Santana
https://orcid.org/0000-0003-4234-5907

Juliana Mendes Correia
https://orcid.org/0000-0002-0093-9558

RESUMO: Na contemporaneidade, a conquista de um espaço escolar democrático e participativo configura-se em desafio para as equipes gestoras, sendo necessário para isso, de acordo com a literatura especializada, que os sujeitos responsáveis pela mediação dos processos pedagógicos, estejam alinhados e trabalhem de maneira articulada. Nessa perspectiva, acredita-se que um trabalho alinhavado entre os membros da Equipe Gestora pode contribuir com a promoção de melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, visando principalmente a mediação com os outros sujeitos envolvidos no processo. Sabe-se que a aprendizagem não acontece somente no âmbito escolar, os espaços não formais e mesmo informais podem também contribuir com a construção de conhecimentos por parte dos estudantes, entretanto, sendo direcionado à instituição de ensino, e aos sujeitos que trabalham nela, a responsabilidade de se estabelecer melhorias no processo educativo. Portanto, acredita-se que o presente estudo poderá oportunizar reflexões importantes e capazes de auxiliar equipes gestoras e demais sujeitos envolvidos, na busca pelo fortalecimento de práticas democráticas no âmbito escolar. Ao mesmo tempo em que, evidencia-se a necessidade de que novas pesquisas trilhem caminhos na direção do fortalecimento destas discussões no âmbito das universidades, como também, nos espaços escolares.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Básica. Equipe Gestora. Gestão Democrática.

ABSTRACT: Nowadays, the achievement of democratic and participative school space is a challenge for the management teams, being necessary, according to the specialized literature, that the subjects responsible for the mediation of the pedagogical processes, being aligned and work in a way articulated. In this perspective, it

is believed that aligned work among the members of the Management Team can contribute to the promotion of improvements in the teaching and learning processes, aiming mainly at mediation with the other subjects involved in the process. It is known that learning does not happen only at school, non-formal and even informal spaces can also contribute to the construction of knowledge by students, however, being directed to the educational institution, and to the subjects who work there, the responsibility for establishing improvements in the educational process. Therefore, it is believed that the present study may provide important reflections that are capable of assisting management teams and other subjects involved, in the search for strengthening democratic practices in the school environment. At the same time, it is evident the need for new research to follow paths in the direction of strengthening these discussions within universities, as well as in school spaces.
KEYWORDS: Basic Education. Management Team. Democratic management.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão em relação à Educação e, principalmente ao papel da escola frente às demandas contemporâneas, relaciona-se com a qualidade do ensino e como os sujeitos envolvidos desempenham seu papel no desenvolvimento de uma educação mais igualitária e menos utópica, haja vista que, é ainda no espaço escolar, não de maneira única, porém privilegiada, que construímos e partilhamos conhecimentos, aprendendo modos de convivência e meios para aprimorarmos as formas de interagir no mundo contemporâneo (SOUZA; RIBEIRO, 2017). Sabe-se que, corriqueiramente, atribue-se à educação o poder de transformar a sociedade, vencendo e superando desafios.

É importante considerar que a Educação possui problemas estruturais graves de formação, remuneração, infraestrutura, base comum, e gestão; mas o problema essencial é humano: carência de gestores e docentes competentes que conversem entre si, ajudem-se, apoiem e busquem meios para motivar os alunos e ajudá-los a crescer e evoluir de forma contínua (MORAN, 2017). Nessa conjuntura, o presente artigo se colocou a discutir algumas formulações pertinentes à Gestão Escolar e os espaços dos sujeitos envolvidos como direção administrativa e coordenação pedagógica, envolvendo, é claro, o profissional docente.

Importa ressaltar que, no âmbito educacional, todos têm papéis bastante definidos no tocante ao desenvolvimento de suas funções. No entanto, é percebido que muitas das competências coletivas são abandonadas por, justamente, cada sujeito envolvido delimitar-se exclusivamente às suas funções.

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo reunir dados da literatura sobre a função social da equipe gestora e o papel da democratização do espaço escolar. Para isso reunimos pesquisas que discutem sobre a gestão pedagógica e administrativa no/do trabalho escolar e sobre algumas ferramentas de gestão escolar.

2 | A GESTÃO PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA NO/DO TRABALHO ESCOLAR

O convívio democrático nas escolas é um processo desafiador, que se constrói a cada dia, envolve toda a comunidade escolar e suas relações com o ambiente externo. A construção desse ambiente democrático está diretamente relacionada às ações da escola, devendo ser compartilhada por todos os sujeitos que fazem a escola. Nos mais diversos espaços tem-se debatido sobre a gestão democrática, sua construção e aplicabilidade nos ambientes escolares. A literatura especializada tem apontado sobre a pertinência da implementação de uma gestão democrática, visando, sobretudo, promover o envolvimento, comprometimento e participação de toda a comunidade escolar, bem como o fortalecimento da atuação desta comunidade no interior das escolas. No Material Didático do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004, p.09), especialmente em seu 2º Módulo, encontramos reflexão trazida por Paulo Freire quando afirma que:

> Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Como uma das condições para o estabelecimento da gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 15) assevera que é preciso que os sistemas de ensino sejam capazes de assegurar: “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Ao refletir sobre a relevância da gestão escolar eficiente para a qualidade do ensino, Lück (2009, p. 24) aponta que:

> A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

A equipe gestora da escola pública assume numerosas responsabilidades, dentre elas, gerenciar problemas/conflitos de diversas ordens. Eleger prioridades, promover a participação da comunidade escolar, fazer parcerias, gerir recursos humanos e financeiros, são situações que o gestor escolar convive em sua rotina de trabalho. Isso corrobora com a ideia de Nascimento e Silva (2011) de que a direção deva ser embasada num esquema que trabalhe com o trinômio liderança, motivação e comunicação. Ainda no que se refere às responsabilidades da equipe de gestão escolar, Luck (1998, p.14) acrescenta que:

> Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena de profissionais, alunos e seus pais no processo social escolar, uma vez que é por essa participação que seus membros desenvolvem consciência social e crítica e sentido de cidadania. Para tanto, os responsáveis pela gestão escolar devem criar um ambiente estimulador dessa participação.

Nessa perspectiva, trazendo à baila questões que não dependem apenas da gestão – quando este se depara com problemas para além de sua ação para serem resolvidos, principalmente aqueles de ordem estrutural e que reclamam reformas sistêmicas – a sensação de impotência do gestor pode ser aumentada. Assim, no panorama nacional, as decisões que muitas vezes podem acontecer por viés político acabam por engessar o processo, impedindo-o de avançar. Ainda nesta direção, Ravitch (2011, p. 251) acrescenta que:

> As nossas escolas não irão melhorar se os políticos que nos governam se meterem no território pedagógico e tomarem decisões que deveriam ser feitas por educadores profissionais. O Congresso e os legisladores estaduais não deveriam dizer aos professores como ensinar, tanto quanto eles não devem dizer aos cirurgiões como realizar operações. Tampouco o currículo das escolas deveria ser submetido a negociações políticas entre pessoas que não possuem conhecimento sobre o ensino. A pedagogia – ou seja, como ensinar – é domínio profissional dos professores. O currículo – ou seja, o que ensinar - deveria ser determinado por educadores profissionais e acadêmicos, após a devida deliberação pública, agindo com a autoridade neles investida pelas escolas, distritos e Estados.

Toda essa gama de responsabilidades pode afastar os gestores das questões de cunho pedagógico, o que, em muitos casos, inviabiliza a parceria com o coordenador pedagógico, que também compõe a equipe gestora. Em alguns casos, cada um pensa a gestão sob diferentes perspectivas, todavia, o que ambos têm de compreender, é que são responsáveis por um mesmo objetivo, que é a aprendizagem. Desse modo, Werle e Audino (2015, p. 12) trazem-nos a compreensão da gestão escolar a partir de três dimensões:

> A dimensão pedagógica abrange as práticas do trabalho educativo voltadas para assegurar a aprendizagem dos alunos. Relaciona-se à forma como a equipe diretiva interage, percebe e articula a sua ação, especialmente, junto ao corpo docente. A dimensão administrativa inclui formas de organização e estratégias reflexivas voltadas para o domínio dos dados do IDEB e o relacionamento dos dados (pistas) que ele fornece com o percurso histórico da instituição e demais informações produzidas pelos atores escolares. Na dimensão participativa destacam-se os esforços de articulação de indivíduos e grupos, assim como as iniciativas de interação voltadas para disseminar o tema do IDEB e da importância da aprendizagem do estudante junto a todos da comunidade escolar. (grifos nossos)

Importa que tanto o coordenador quanto o gestor possam estar cientes de suas atribuições de modo que trabalhem uníssonos e contribuam, na prática, para a efetivação

dessas dimensões dentro da estrutura de organização escolar. A esse respeito, Rodrigues (2015) trata o clima organizacional como fator determinante na composição da gestão. Assim, não se pode descartar a hipótese de que existem situações para as quais seja necessário mobilizar a equipe da escola para executar tarefas que não lhes são específicas; por outro lado, não se pode concordar que essas ações não partam, mesmo nos processos de articulação, do gestor.

Nesse sentido, faz-se necessário considerar a formação que professores precisam receber, tanto inicial quanto continuada, para que tenham condições de realizar um trabalho coerente com as demandas educacionais da contemporaneidade. Importa, portanto, que esses processos formativos possam dar conta de contribuir com a formação de profissionais capazes de refletir e ressignificar criticamente a sua própria prática, conforme esclarece Lima (2002, p. 246):

> O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

A partir disto, depreende-se que os conhecimentos construídos a partir dos processos de formação inicial docente, estruturados por meio de uma sólida formação teórico-prática, são completados e reelaborados através dos saberes e reflexões vivenciados no cotidiano da escola, durante o exercício profissional. Neste contexto de formação continuada, tem-se no coordenador pedagógico, um dos sujeitos fundamentais de ligação entre a comunidade escolar, podendo este contribuir de forma importante e positiva, com a promoção de um ensino de qualidade.

O coordenador é, portanto, o sujeito responsável por gerir a prática pedagógica vivenciada na escola e também o principal articulador na formação continuada de professores, exercendo uma ação mediadora entre esta e a atuação docente. É, ainda, um agente mediador que nas suas atividades intencionais, busca articular os elementos que sejam capazes de promover as melhores condições aos processos de ensino e aprendizagem e, consequentemente, as mudanças necessárias no contexto escolar. São, portanto, nas reuniões pedagógicas, nos momentos de troca com o coordenador pedagógico, que o professor poderá também desenvolver sua formação continuada, refletindo sobre as melhorias e mudanças em sua relação com os estudantes e o desenvolvimento de um processo de ensino mais consistente. De acordo com as discussões de (GARRIDO, 2000 p. 9):

> O trabalho do coordenador é por si só complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propondo um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflitos umas com as outras. Essa tarefa formadora,

> articuladora e transformadora, é difícil, primeiro porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos, métodos de ensino ou formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências do próprio trabalho. Mudar práticas implica mudanças nas formas de relacionamento entre os participantes, e isso pode gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustração para o Coordenador, diretor, bem como para a comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas significa enfim empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

Compreende-se, então, que é premissa indispensável considerar as contribuições do coordenador pedagógico no trabalho da escola para o resgate da imagem do professor como mediador dos processos de ensino, orientador dos debates, fomentador das interações entre os sujeitos e os conhecimentos em sala de aula, favorecendo a construção de um ambiente de reflexão e associação consciente e autônoma entre teoria e prática. Nesse contexto, a gestão pedagógica está associada às demais dimensões da gestão da escola, sustentando-as (MIRANDA, 2012).

Para que esse alicerce seja evidenciado, torna-se necessária a presença de uma gestão pedagógica consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além da manutenção da parceria entre pais, alunos, professores e direção. A função da gestão pedagógica é, portanto, dar o suporte que gerencia, coordena e supervisiona todas as atividades relacionadas com os processos de ensino e aprendizagem. A responsabilidade é de todos os sujeitos envolvidos nestes processos, mas é importante reconhecer o papel fundamental de um gestor democrático e participativo nas questões que envolvem as ações pedagógicas da escola. A responsabilidade com o ensino e a aprendizagem envolve a todos, e enquanto não houver o envolvimento de todo o corpo diretivo nas ações pedagógicas desenvolvidas na/pela escola, os problemas de diversas ordens permanecerão sem solução.

Deste modo, reflete-se que a gestão escolar eficiente de fato, é aquela que prioriza a aprendizagem, que empreende esforços para a construção, por parte dos estudantes, de novas e mais elaboradas formas de pensar, sentir e atuar, sendo assim, capaz de promover as condições para que estes sujeitos sejam alfabetizados cientificamente.

3 | ALGUMAS FERRAMENTAS DE GESTÃO ESCOLAR: POSSIBILIDADES PARA UM TRABALHO UNÍSSONO

A sociedade atual, não atribui à educação o seu devido valor, e essa valorização dos profissionais da Educação tem sido o objetivo de vários olhares, proposições e lutas políticas (DOURADO, 2016).

A Conferência Nacional de Educação - CONAE (2014) reporta uma concepção

ampla sobre o reconhecimento do profissional da educação. O documento final da Conae define que a valorização dos profissionais da educação permeia, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Essas questões são fundamentais para que avanços sejam efetivados na valorização dos profissionais da educação.Isso repercute de forma negativa por diversas vezes para o próprio meio social, que corriqueiramente se depara com situações em que um maior reconhecimento a esses profissionais resolveria.

Existem estratégias que só o sujeito envolvido, pelo traquejo com sua prática, pode desenvolver. Mas, também, existem alguns postulados que, já utilizados em outras situações, podem auxiliar principalmente a equipe gestora a promover, primeiramente, os pensamentos uníssonos de melhoria, diretor e coordenação pedagógica, bem como a aproximação devida da comunidade para o espaço escolar. As duas tarefas supracitadas, no contexto atual de ensino, ocupam lugar de destaque entre as barreiras que o ensino brasileiro precisa ultrapassar para alcançar a sua tão almejada melhoria.

Batiston (2015, p. 7) tem nos apontado algumas fragilidades que denotam certo grau de fracasso do processo educacional do país, ao mesmo tempo em que sugere caminho para o enfrentamento destas dificuldades:

> [...] o fracasso é o resultado do conjunto de uma soma de fatores resultantes que não foram desenvolvidos de acordo com uma docência ativa e participante, ou seja, pais, alunos e sociedade. Somente a ação pedagógica é que vai orientar o desenvolvimento e amenizar situações como estas. O fracasso escolar não recai então na simples realidade social, mas apresenta vários pontos os quais devem ser trabalhados na escola. E, diante disso, procura-se uma intervenção de solucionar o problema, com uma gestão aberta e democrática que planeja e orienta seus alunos diante do projeto pedagógico.

Assim, a responsabilidade que reside na melhoria do ensino não está apenas na Gestão Escolar, mas depende de um conjunto que envolve escola e sociedade, possibilitando que o processo de ensino e aprendizagem aconteçam. Nesse processo, destacamos a importância da gestão ao possibilitar a equipe pedagógica os encaminhamentos para a implantação de projetos, aplicação de diagnósticos, a realização de eventos, a implantação de recursos e o trabalho com os professores. Podendo articular e mobilizar discussões entre a família dos estudantes, a comunidade em geral e a escola.

Desta forma, como foi mencionado anteriormente, é fundamentalmente importante que os membros da Gestão Escolar, Diretor Administrativo e coordenadores pedagógicos, trabalhem com os mesmos objetivos frente às demandas escolares. Nessa perspectiva, a referida equipe pode traçar metas e objetivos, delimitar funções dentro do espaço escolar e laborar para o provimento das necessidades da escola.

Nesse sentido, propomos que, além do alinhamento dos principais sujeitos da Gestão Escolar, as escolas possam implementar algumas estratégias para a melhoria

em seu cotidiano e a aproximação da família. Assim, apontamos que a aplicação das Avaliações Institucionais – INDIQUE ou INDIQUINHO – podem ser excelentes ferramentas para o entendimento das necessidade e especificidades do espaço escolar.

Como instrumento que mapeia as atividades da escola quanto à gestão, as questões pedagógicas, a participação da comunidade, às metas e ao calendário de realizações educacionais da unidade, as Avaliações Institucionais representam uma tarefa periódica de implementação de mudanças que possibilitam alinhar as velas para que o barco do ensino possa alcançar o conhecimento e que seus alunos estejam preparados para alçar novos mares. Traçando critérios tanto quantitativos quanto qualitativos, Sias et. al (2018, p. 4) afirmam que:

> A avaliação institucional é um meio de investigação, em busca de solucionar os problemas existentes na escola, estabelecendo propósitos e objetivos, evidenciando as soluções e efetivando a realização, em busca da melhoria, no que foi diagnosticado, como sendo contratempo. [...] O principal objetivo da avaliação institucional é qualificar o processo educacional, levando em consideração o processo de ensino-aprendizagem dos educandos e, consequentemente, avaliando e qualificando o Projeto Político-Pedagógico, documento este balizador das ações da escola.

No processo de Avaliação Institucional, a participação da comunidade escolar é de extrema importância, atuando juntamente com alunos, professores, pais, funcionários e a Gestão Escolar. Além de perceber se os caminhos que a escola segue estão alinhados para o bom desempenho dos envolvidos no processo, as Avaliações Institucionais também podem possibilitar o encontro de todos os que fazem parte direta ou indiretamente da escola. Nesse contexto, por elencar conceitos positivos ou negativos de qualidade, todos podem opinar e desenhar o retrato da instituição escolar.

Por assim ser, a unidade escolar propicia uma gestão democrática e atuante, que toma decisões no coletivo e interpreta dados para proporcionar as modificações necessárias. Nessa conjuntura, de acordo com Lück (2012, p. 37), “a avaliação é um processo de inquirição, observação e coleta de dados, registro, análise e interpretação da realidade, realizado com o objetivo de conhecê-la, para dar-lhe encaminhamento mais efetivo”.

Outro fator que corrobora para o uso das Avaliações Institucionais é o teor político que elas carregam. Assim, estas avaliações conseguem viabilizar a análise da missão e das metas pretendidas pela escola, ao mesmo tempo em que, requalificam as diretrizes que levam a escola ao cumprimento de seu papel social, rompendo as fronteiras que a impedem este alcance. Nessa direção, Sias *et*. al (2018, p. 04) afirmam que:

> A avaliação institucional deve ser vista como um instrumento que acompanha as atividades da escola, em um processo contínuo de forma a elaborar, ajustar e qualificar os projetos da instituição, na qual, devem estar sinalizados na proposta central da escola e no PPP, efetuando assim, as alterações quando necessárias.

Para os autores, a Avaliação Institucional organiza a escola por meio das reflexões oportunizadas a partir dos elementos/aspectos diagnosticados a partir desse instrumento. Além disso, possibilita a qualificação da instituição como um todo, incluindo também o Projeto Político Pedagógico (PPP). Esse tipo de avaliação pode também contribuir para dinamizar o trabalho a fim de que a escola possa alcançar melhores índices em avaliações externas. No Brasil, como ferramenta de qualificação do trabalho escolar, tem-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que, através de provas de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática, apontando elementos que caracterizam o nível de aprendizagem dos alunos, qualificação docente e evasão escolar.

As avaliações institucionais também proporcionam um maior acompanhamento da comunidade sobre os rumos pedagógicos que a unidade escolar decide tomar. Possibilitam, ainda, a construção de um ambiente mais democrático e capaz de mobilizar a participação dos sujeitos de forma autônoma, crítica, reflexiva e criativa. A gestão escolar se expande, portanto, para uma visão democrática, estimulando os integrantes a expressarem suas habilidades e lideranças. A esse respeito, Silva (2017, p. 16999) esclarece que:

> [...] a gestão escolar democrática significa promover a redistribuição de responsabilidades, ideias de participação, trabalho em equipe, decisão sobre as ações que serão desenvolvidas, análise de situações em conjunto. Além de promover confronto de ideias, procurando, assim, o êxito de sua organização através de uma atuação consciente dos envolvidos.

O trecho acima fortalece a compreensão em torno da pertinência das participações coletivas no âmbito escolar, pressupondo a superação de um modelo autoritário de gestão, para uma perspectiva de compartilhamento de poder. Desse modo, acredita-se que uma equipe gestora que conta com o apoio e a parceria da comunidade escolar nas propostas e ações a serem empreendidas, dialogando e construindo juntos tais ações, estará mais próxima do alcance de melhores resultados educacionais. Direção e coordenação pedagógica precisam trabalhar juntas, com “ouvidos sensíveis” às demandas sociais e também relacionadas às dificuldades de aprendizagem.

A partir do que foi apresentado, reforçamos que estratégias para o desenvolvimento de uma gestão democrática e participativa têm sido apontadas pela literatura especializada, e que para elas serem implementadas nos contextos escolares, é fundamentalmente importante todos os sujeitos envolvidos estarem unidos, apesar dos enfrentamentos cotidianos que possam atuar dificultando esse processo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pode ser compreendida como um importante caminho na busca pela resolução de problemáticas sociais. No presente estudo, discutiu-se a relevante posição ocupada pelos sujeitos que compõem a gestão escolar, no que diz respeito a serem também agentes promotores e construtores de um espaço democrático, inclusivo e capaz

de atender às necessidades e especificidades de seu público. Além disso, esta equipe deve contribuir para o fortalecimento de vínculos, da participação e engajamento dos demais membros que integram a comunidade nas ações pedagógicas empreendidas pela escola.

Nesse sentido, refletiu-se que a equipe gestora deve manter-se uníssona para, assim, possibilitar a construção de um espaço democrático e participativo. Percebe-se que, muitas das atribuições, para serem realizadas com êxito requerem trabalho conjunto de todos os envolvidos. Os desafios são inúmeros, pois em educação lidamos com sujeitos, muitas vezes, guiados por pensamentos e ideologias distintas.

Assim, acreditamos que o presente estudo pode contribuir oportunizando reflexões importantes na direção da consolidação de uma gestão democrática e participativa nas escolas, ao mesmo tempo em que, sugere que novas pesquisas possam trilhar caminhos que auxiliem para o fortalecimento destas discussões inclusive no âmbito acadêmico, como também, contribuam para a compreensão de outros aspectos/fatores que estejam relacionados a temática.

REFERÊNCIAS

BATISTON, R. M. F. **Fracasso escolar e a gestão democrática: um desafio.** Monografia. Programa de Pós-Graduação em Educação a Distância, UFSM. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15662/TCCE_GE_EaD_2015_BATISTON_ROSANGELA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 22 de mar. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor/elaboração Ignez Pinto Navarro**... [et al.]Brasília, MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Valorização dos profissionais da educação**-Desafios para garantir conquistas da democracia. Revista Retratos da Escola. v. 10. n. 18. p. 37-56. 2016.

LIMA, M. S. L. **Práticas de estágio supervisionado em formação continuada**. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. S.; FELDMAN, D. et alii. Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

LUCK, H. **A dimensão participativa da gestão escolar**. Revista Gestão em Rede. n.09. p. 13 a 17. 1998

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências.** Curitiba: Ed. Positivo. 2009.

LÜCK, H. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Rio de janeiro: ed. Vozes. 2012.

MIRANDA, J. A. A. **Fatores de eficácia associados à gestão escolar e sua relação com os resultados de desempenho da escola**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: < http://www.mestrado.caedufjf.net/fatores-de-eficacia-associados-a-gestao-escolar-e-suarelacao-com-os-resultados-de-desempenho-da-escola-2/>. Acesso em: 24 out. 2018.

MORAN, José Manuel. **Como transformar nossas escolas**. Educação. v. 3, p. 63-91. 2017.

NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. **Compreendendo o processo gerencial**. Manaus: Ifam, 2011. Disponível em http://www.ifam.edu.br/cms/images/stories/arquivos/planej_estrategico/processo_ gerencia l.pdf. Acesso em 12 jan. 2018.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, L. P. **Eficácia escolar: o caso do instituto de educação Eber Teixeira de Figueiredo**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015. Disponível em: < http://www.mestrado.caedufjf.net/fatores-de-eficacia-escolar-o-caso-do-instituto-de-educacaoeber-teixeira-de-figueiredo/>. Acesso em 01 set. 2018.

SIAS, M. A. F.; DUTRA, R. M. M. C.; BRETANHA, S.; RODRIGUES, A. C. **Avaliação Institucional: conceitos, objetivos, participação e implicações para a escola**. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, Foz do Iguaçu/PR. v. 04, ed. especial, 2018.

SILVA, J. N. **Os desafios da gestão democrática**. Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**.** 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24636_13546.pdf> Acesso em 22 de mar. de 2021.

SOUZA, L. D. M.; RIBEIRO, M. S. S. **O perfil do gestor escolar contemporâneo: das permanências as incorporações para exercício da função**. Espaço do currículo, v. 10, n.1, p. 106 - 122, 2017.

WERLE, F. O. C.; AUDINO, J. F. **Desafios na gestão escolar**. RBPAE, v. 31, n. 1, p. 125-144, jan./abr. 2015.

GARRIDO, E. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador**. In: ALMEIDA, L.R.; BRUNO, E.B.G.; CHRISTOV, L.H.S. O coordenador pedagógico e a formação docente. 8ª ed. Loyola, São Paulo: 2000.

______. **Fórum Nacional de Educação**. Documento Final da CONAE 2014. Brasília, 2014. Disponivel em: . Acesso em: 13 jul. 2016.

CAPÍTULO 7

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EAD: UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO COM TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 18/04/2021

Maria Gorett Freire Vitiello
Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR/ PPGENS
Londrina-PR
http://lattes.cnpq.br/1074958251746463

Eliza Adriana Sheuer Nantes
Universidade do Norte do Paraná - UNOPAR/ PPGENS
Londrina-PR
http://lattes.cnpq.br/5681849967722723

RESUMO: O objetivo deste estudo é descrever o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), exploradas para a mediação da Iniciação Científica (IC), no curso de graduação na modalidade Educação a Distância (EAD). A metodologia de pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa e na pesquisa participante. A coleta de dados se deu por meio de questionários via Google Form (Formulários) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), canal institucional. A mediação foi realizada pelas ferramentas Fórum, Chat, E-mail, Hangout e aplicativo WhatsApp. Metodologicamente, a execução da pesquisa ancorou-se nos princípios da EaD, com recursos inerentes desta modalidade, como o ensino híbrido. Os dados da pesquisa confirmaram que a IC na modalidade EaD é necessária e possível, e aponta a importância de que na graduação ou anteriormente a ela, seja propiciado e facilitado o acesso dos alunos a vivência no universo da pesquisa. O estudo comprova que, por meio das TDIC, é possível garantir ao aluno da EaD, a experiência no universo da pesquisa e, assim, promover à equidade, no que diz respeito a uma formação que visa a qualidade e senso crítico dos alunos.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino. Iniciação Científica. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Mediação e Formação.

SCIENTIFIC INITIATION IN DISTANCE EDUCATION: A MEDIATION EXPERIENCE WITH DIGITAL INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

ABSTRACT: The objective of the present study was to describe the use of Digital Information and Communication Technologies, explored for the mediation of Scientific Initiation (SI), in the undergraduate course in the Distance Education (DE) modality. The research methodology was based on the qualitative approach and participatory research. Data collection took place through questionnaires via Google Form (Forms) and through the Virtual Learning Environment (VLE), the institutional channel. The mediation was carried out through the following tools: Forum, Chat, E-mail, Hangout and WhatsApp application. Methodologically, the research development was based on the principles of Distance Education, with inherent resources of this modality, such as hybrid teaching. The research data confirmed that a SI in the DE mode is necessary and possible, and highlights the importance of promoting and facilitating the access to the research universe for

students during their graduation course or prior to it. The study proves that, through DICT, it is possible to guarantee the DE student, an experience in the universe of research and, thus, promote equity, regarding to an educational experience aiming at the learning quality and students critical sense development.
KEYWORDS: Teaching. Scientific research. Digital Information and Communication Technologies. Mediation and Training.

1 I INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa realizada em um Projeto Piloto de Iniciação Científica, intitulado "PIC – Projeto de Iniciação Científica na Educação a Distância". Dentro do referido projeto, foi desenvolvida a dissertação de mestrado, intitulada "Iniciação Científica na modalidade da Educação a Distância: a mediação por meio de ferramentas digitais", aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Plataforma Brasil e atrelada à linha de pesquisa "Ensino de Linguagens e suas Tecnologias", do Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias da instituição de ensino superior UNOPAR.

O foco do estudo discorreu sobre a experiência da IC na modalidade EAD, com ênfase nos recursos tecnológicos que podem ser explorados como ferramentas mediadoras para essa finalidade. Assim, o objetivo deste trabalho é descrever o uso das ferramentas digitais exploradas para a mediação da IC, no curso de graduação, na modalidade EaD.

Discorremos sobre a temática, na sequência, apresentando a metodologia, bem como o referencial teórico no qual embasamos nossas proposições; dando prosseguimento, apresentamos a discussão e os resultados, bem como as respectivas considerações finais e os referenciais.

2 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, visto que nela "[...] há uma exploração do tema de forma muito mais livre e aberta" (CRUZ, 2009, p. 12-14). Também, "responde a questões muito particulares", sendo que nas Ciências Sociais, ocupa-se "com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2016, p. 20). É também uma pesquisa indutiva, em que o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos pré-concebidos. É ainda utilizada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação, pois "na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, é essencial" (MINAYO, 2016, p. 58).

Recorremos a pesquisa participante, pois "com a finalidade de possibilitar a

obtenção de resultados socialmente mais relevantes, alguns modelos alternativos de pesquisa vêm sendo propostos, sendo a pesquisa-ação e a pesquisa participante os mais divulgados" (GIL, 2016, p. 30). Esse autor também aponta que a pesquisa participante é caracterizada pela interação entre pesquisadores e pesquisados no processo de pesquisa, ela visa envolver os participantes pesquisados de modo a promover a reflexão e análise de sua realidade, em um determinado contexto - no caso desta pesquisa, a possibilidade do uso das ferramentas digitais para mediação em um projeto de Iniciação Científica na modalidade EaD.

Neste contexto, cabe ressaltar que as pesquisadoras participaram ativamente na criação e desenvolvimento do projeto, desde a elaboração da proposta do projeto piloto, seleção das ferramentas digitais a serem utilizadas para a mediação, organização das atividades e conteúdo trabalhados no referido projeto, além de atuar de forma ativa na mediação e orientação junto aos alunos no decorrer do projeto PIC EaD - neste caso, explorando as possibilidades e proficuidade do uso das ferramentas digitais para a mediação da IC na EaD.

Para a coleta de dados foram utilizados Questionários via *Google Form* (Formulários) e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como procedimento metodológico de condução do trabalho investigativo, sendo a mediação realizada pelas ferramentas Fórum e Chat, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do sistema de ensino a distância da instituição, lócus da pesquisa, além da utilização do E-mail, Hangout e aplicativo WhatsApp.

A pesquisa analisou o uso das TDIC no ensino, enquanto ferramenta mediadora, junto aos alunos da modalidade EaD, inseridos na IC, por meio do projeto piloto. Os objetivos específicos da pesquisa consistiram em descrever as experiências do uso das TDIC na IC, na modalidade EaD, e mapear os recursos tecnológicos que podem ser explorados como ferramenta mediadora.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos do 3º, 4º, 5º e 6º semestre, de um curso de graduação/licenciatura na modalidade EaD, que contou com a participação efetiva de 17 alunos da instituição UNOPAR, abrangendo os cinco polos da instituição no país.

Metodologicamente, a execução da proposta ancorou-se nos princípios da EaD, mobilizando recursos inerentes desta modalidade, como o ensino híbrido[1] e o AVA com todas as suas ferramentas de interação (*chat*, fórum, espaços de discussão etc.), a partir do qual foram desenvolvidas as orientações, as discussões e o registro das atividades realizadas

1 A concepção de ensino híbrido adotada por essa equipe de pesquisadores sedimenta-se nos estudos de Horn e Staker (2015), sendo a combinação do ensino tradicional com as inovações disruptivas.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) considera que a "Iniciação Científica é o primeiro passo na carreira de um cientista, de um professor ou de um pesquisador" (BRASIL, 2018). Estudos de Massi e Queiroz (2015) referem que a atividade de Iniciação Científica (IC), no Brasil, teve início com a criação das primeiras universidades voltadas à pesquisa e se concretizou com o amparo de órgãos de fomento. Para as autoras, a IC pode ser compreendida como um processo experienciado pelo aluno, durante a graduação ou anteriormente a ela[2].

Na Educação a Distância (EaD), que vivenciou grande expansão nos últimos anos, deve ser voltado um olhar cuidadoso para a IC, de modo que os estudantes dessa modalidade sejam também contemplados com um ensino de qualidade, respaldado com todas as possibilidades de crescimento acadêmico/científico/profissional, já existentes nos espaços institucionais de ensino presenciais.

Estudos de Suguimoto *et al*. (2017) identificaram que a experiência de IC ainda é vivenciada por poucos alunos nas Universidades e quando se trata da EaD, essa realidade é ainda mais evidente e o tema torna-se por vezes, utópico, se considerado conceitos assentes sobre a modalidade.

Nesse sentido, para o desenvolvimento de atividades de IC em um curso de graduação é preciso que os atores estejam "abertos para inovações, em estado de permanente aprendizagem" (KENSKI, 2007, p. 36). Na modalidade à distância, como se trata de alunos que estão inseridos em diferentes locais no território brasileiro, depreende-se que estejam geograficamente separados, mas, virtualmente, juntos de seus colegas e professores (MORAN, 2013, p. 30). Para atuar em tal contexto, é necessário empenho dos envolvidos e diálogo constante, sendo premente uma formação alicerçada por mediações que, neste caso, efetivam-se, fundamentalmente, por meio das TDIC (MASETTO, 2013).

É importante considerar e ressaltar a relevância da IC na formação do aluno, visto que a construção do conhecimento científico é produzida por intermédio da pesquisa e por meio dela se pode compreender, bem como modificar o contexto e a realidade social. Nesta perspectiva, Minayo (2016) pontua que a atividade de pesquisa é definida como processo para a ciência na sua investigação e na construção da realidade. Tal atividade propicia renovação de conceitos e percepções frente às mudanças sociais.

Isso posto, a atividade de pesquisa oportuniza a produção do conhecimento científico, gera novos conceitos, saberes e técnicas - novas tecnologias. Neste sentido, Demo (2007) pontua que o embasamento científico proporciona ao aluno a capacidade

2 Órgãos como a Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular – FUNADESP, e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação para incentivo às pesquisas no Brasil, por meio do Programa de Iniciação Científica Júnior (ICJ), concede cotas às entidades estaduais parceiras de fomento à pesquisa (Fundações de Amparo à Pesquisa ou Secretarias Estaduais) e outras instituições, para o desenvolvimento de projetos de educação científica com estudantes do Ensino Médio, (CNPQ,2018); (FUNADESP, 2018).

de intervenção de forma eficiente, crítica e inovadora e que a pesquisa é o alicerce para o ensino.

A pesquisa proporciona ao pesquisador sair da condição de espectador para agente ativo no processo de aprendizagem, uma vez que propicia o desenvolvimento da consciência crítica e, dessa forma, capacita-o para a contestação e sustentação de argumentos. Logo, a prática da pesquisa deve ser conciliada ao ensino, pois permite que na formação sejam empreendidos métodos que transformem os alunos em profissionais com maior capacidade de senso crítico, promovendo, consequentemente, a formação de cidadãos atuantes no processo de construção, bem como na disseminação de saberes.

Nesse prisma, vale ressaltar que as Universidades, enquanto *lócus* de formação, tem como pilares, na contemporaneidade, "ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica" - devendo propiciar aos seus alunos, sejam da modalidade presencial ou da modalidade EaD, o acesso à pesquisa, que se efetiva por meio da capacidade de oferta de vagas em projetos que garantam ao aluno, para além do acesso, a permanência na IC.

Moraes (2004) salienta que a pesquisa científica promove no acadêmico o ato de questionar e conhecer a sua realidade, permitindo que se construam contextos que direcionem sua ação, bem como o levem a disseminar os resultados obtidos, proporcionando a democratização do saber.

Sendo assim, a IC permite formar profissionais com discernimentos e valores que perpassam a dimensão acadêmica, pois a vivência na IC faz com que o aluno seja capaz de lidar com diferentes situações o que contribui para sua prática profissional.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir desse momento, apresentaremos os resultados da pesquisa e por uma questão didática, discorreremos sobre cada instrumento. Iniciemos contextualizando que a instrumentalização dos alunos se deu via AVA, a partir de vídeos, atividades de leituras, discussões teóricas e elaboração de fichamentos e de questionários para coleta, organização e análise de dados.

Para navegar no AVA foi necessário que os alunos tivessem certo nível de letramento digital, e sobre este quesito, algumas lacunas foram identificadas, dentre elas destacamos: a necessidade de elaboração de um passo a passo para navegação no AVA; "desconhecimento de como navegar na plataforma"; "necessidade de adequação de horário", tendo como base o horário de Brasília-DF; "necessidade do uso de dispositivos móveis" (VITIELLO, 2019, p. 135-136).

A ferramenta vídeo foi um instrumento de capacitação para o aluno e, também, de instrumentalização no que diz respeito à sua autonomia, dando voz e vez no que se refere a construção de saberes. Por meio do vídeo os alunos registraram suas percepções e ainda, a partir dele, socializaram saberes ao realizarem e disponibilizarem as gravações de

imagens e áudios que, após transcritas resultaram em trabalhos que foram submetidos e publicados em Anais de Evento acadêmico (Evento Anual Científico – EAC 2018).

A figura 1 retrata a participação dos alunos na ferramenta vídeo, atividade que consistiu na gravação de dois vídeos individuais sobre suas percepções quanto a IC na formação e o uso das TDIC no ensino.

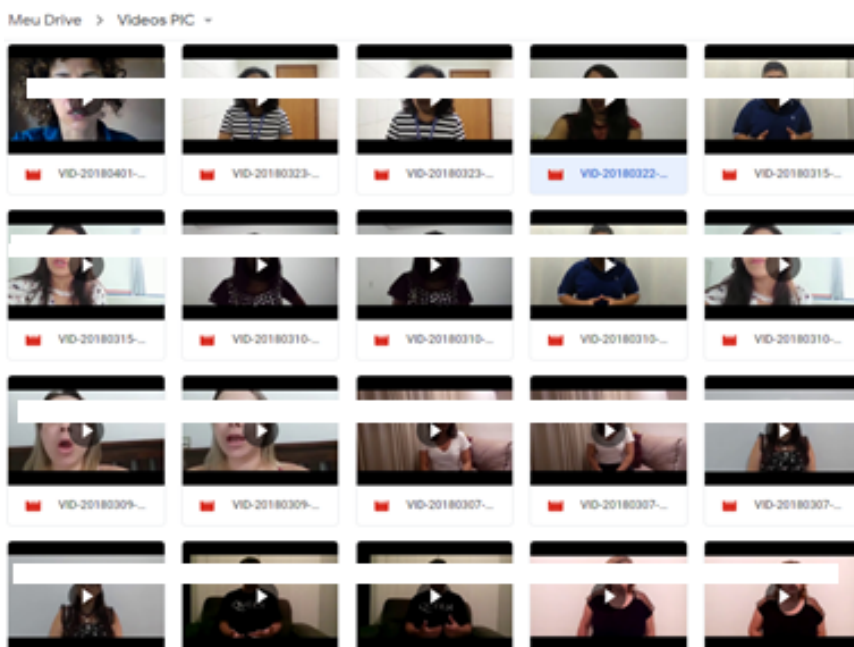



Figura 1 – Atividade Vídeos - alunos PIC EaD

Fonte: Vitiello (2019, p. 131)

Nos *chats*, os alunos partilharam dúvidas e debateram contextos pertinentes à formação e a IC, fazendo deste canal um espaço de colaboração e de socialização de saberes. Nestes espaços foram propostos textos que os levaram a refletir sobre em que consiste uma pesquisa científica, sobre a importância do planejamento, do método científico, da pesquisa qualitativa e a quantitativa, além do processo de coleta de dados. Pelo *chat* os alunos também puderam expor suas reflexões acerca do escopo da pesquisa, bem como sobre suas percepções quanto ao uso da tecnologia no ensino, o que os fez refletir sobre a relevância da IC na formação acadêmica e, nesse sentido, enunciaram que ao fazer parte de um projeto de pesquisa, consideravam-se mais bem informados. Expuseram, ainda, que esse é um diferencial no processo de graduação, como podemos observar em duas enunciações postadas em uma das sessões de interação:

> “[...] qualifica melhor os alunos da graduação, enriquecendo seu repertório de conhecimentos, ampliando sua visão de mundo através do contato direto com a área a ser pesquisada”; e “é responsável por desenvolver o espírito científico que se espera de um pesquisador”. (VITIELLO, 2019, p. 139).

Para maior efetividade dos *chats*, o uso do aplicativo *WhatsApp* ocorreu de forma concomitante. Ele foi usado para orientarmos os alunos sobre como proceder para o acesso às atividades no AVA, facilitando a comunicação ao possibilitar orientações síncronas com textos, imagem e áudios. Isso auxiliou sobremaneira na resolução de problemas e esclarecimentos de dúvidas. Essa ferramenta contribuiu para a interação de todos os participantes do grupo visto que, entre eles, se ajudavam com base nas explicações gravadas. Por ela foram partilhados *links* de cursos e conteúdos sobre as temáticas tratadas em cada etapa do projeto. O aplicativo foi mais utilizado no período de férias e se mostrou o mais adequado e eficaz para esse período.

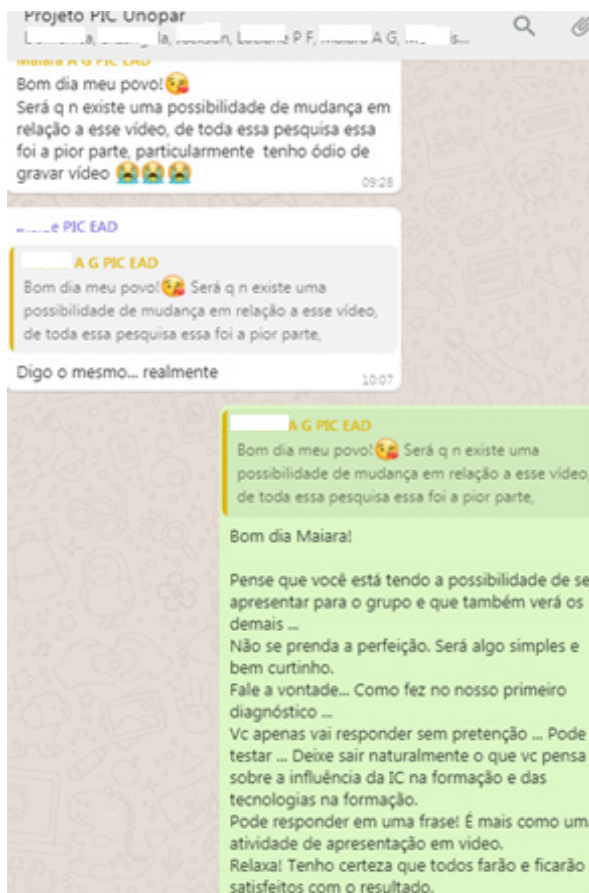



Figura 2 – Motivações para a Gravação dos vídeos – via *WhatsApp*

Fonte: Vitiello (2019, p. 129).

Justificamos a exploração do recurso como mostra a Figura 2, primeiramente, porque as atividades no AVA foram cessadas, respeitando-se o período de férias; outro fator foi a praticidade do recurso, tendo em vista que o dispositivo móvel é usado cotidianamente, tornando-se um facilitador na comunicação, permitindo a interação do grupo via internet, independentemente do horário e localização geográfica em que seus membros se encontravam.

Quanto ao Fórum, constatamos que os alunos não compreenderam totalmente o espaço como um canal de colaboração e troca de saberes. Isto porque, das três atividades postadas nessa ferramenta, em apenas uma houve, de fato, maior troca de mensagens com postagens colaborativas e debate em torno do assunto proposto. Essa, especialmente aplicada em caráter avaliativo, permitiu identificarmos que os alunos não têm a percepção de que o fórum vai além do mero cumprimento de atividade avaliativa. Assim, o desafio está em fazê-los compreender e utilizar esse espaço como possibilidade de interação e autonomia para a partilha de percepções, bem como de dúvidas que podem ser importantes quando evidenciadas. Nessa linha de raciocínio, depreendemos que, talvez, o caminho seja debater sobre a importância dele enquanto ferramenta capaz de agregar saberes e não apenas um meio de avaliação. Essa autonomia deve ser incentivada, pois os alunos tendem a esperar a motivação do professor para fluir os debates.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados pela pesquisa apresentada confirmam que a IC na modalidade EaD é necessária e possível, pois o estudante de graduação precisa ter contato com a produção de ciência desde as etapas iniciais de sua formação. O trabalho identificou que por meio das TDIC é possível garantir ao aluno experienciar o universo da pesquisa e, assim, promover a equidade, no que diz respeito a uma formação com senso crítico e de qualidade. Cabe, ainda, ressaltar que cada ferramenta teve seu momento mais adequado no projeto, mas todas contribuíram para o desenvolvimento da formação do educando.

Pode-se notar que o diálogo virtual se tornou tendência sendo, na contemporaneidade, parte das ações diárias e nesse sentido, o chat, ferramenta síncrona, permitiu o diálogo dinâmico entre os participantes. Assim, as sessões programadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), possibilitaram alcançar a interação entre os alunos, os professores, e a pesquisadora. Ademais, tais interações permitiram debates profícuos sobre as temáticas tratadas e para além delas, pois com a comunicação de várias pessoas ao mesmo tempo ocorreu a troca de conhecimentos e experiências acadêmicas e profissionais do grupo.

A pesquisa nos apontou que o aplicativo *WhatsApp* junto ao AVA e suas comuns ferramentas (fórum, *chat, e-mail* etc.) foi inserido como um facilitador do processo de orientação e possibilitou maior adesão dos sujeitos envolvidos, motivando o processo interacional, bem como a eficácia na solução de dúvidas melhorando a condução das

atividades.

A análise das respostas, coletadas via questionário/formulário *Google Forms*, apontaram que o uso da tecnologia no ensino, bem como o uso das ferramentas mediadoras, em especial para a IC na modalidade EaD, foram instrumentos profícuos, comprovando ser possível inserir o aluno dessa modalidade de ensino no universo da pesquisa. Além disso, identificamos que o uso dos recursos tecnológicos e das ferramentas mediadoras potencializou a atividade de pesquisa na modalidade EaD.

Cabe ressaltar que, a experiência aplicada a esse grupo de alunos obteve êxito, segundo as expectativas da pesquisadora. Contudo, entendemos que, para se garantir acesso e permanência do aluno em projetos de pesquisa, há que se considerar também, a necessidade de políticas e de recursos que garantam à educação, uma boa infraestrutura, capaz de oferecer aos alunos, espaços de ensino e de aprendizagem adequados, bem como professores capacitados e valorizados. Do contrário, dificilmente será comprovada eficácia nas diferentes metodologias de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES/PROSUP - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a FUNADESP - Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular pelo apoio à pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Iniciação Científica**. Disponível em: http://memoria.cnpq.br/web/guest/iniciacao-cientifica. Acesso em: 12 set. 2019.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenez. **Competências informacionais dos alunos dos cursos a distância da Unopar no uso da Biblioteca digital.** 2007. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Informação e da Comunicação na Formação em EaD) – Sistema de Ensino Presencial Conectado da UNOPAR, Universidade Federal do Ceará, Londrina, 2007.

DEMO. **Educar pela pesquisa**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** Ed. Atlas. 2016.

HORN, M; B.; STAKER, H. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Trad. Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

KENSKI. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação**.** Campinas: Papirus, 2007.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus. 2013. p. 141-171.

MASSI, Luciana, QUEIROZ, Salete Linhares. A perspectiva brasileira da iniciação científica: desenvolvimento e abrangência dos programas nacionais e pesquisas acadêmicas sobre a temática. In: MASSI, Luciana, QUEIROZ, Salete Linhares (Org.). **Iniciação científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro. São Paulo: Unesp, 2015. p. 37-64.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2016.

MORAES, Roque. LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a Educação em Novos Tempos. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SUGUIMOTO, Helio; JUNGBECK, Mario; SILVA Samira Fayez Kfouri da; KLAUS, Melina; SCARAMUZZA, Bruno. **PIC-EAD**: um modelo de iniciação científica para o ead. 2017a. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/261.pdf. Acesso em: 08 out. 2019.

VITIELLO, Maria Gorett Freire. **INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:** a mediação por meio de ferramentas digitais. 2019. 167 p. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2019.

CAPÍTULO 8

UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS E INCLUSÃO DAS TIC'S NO ÂMBITO EDUCACIONAL, NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 23/03/2021

Alexsânia Araújo de Lima
Graduada em Língua Portuguesa (UVA) e Pedagogia (FACIBRA), universitária do curso de bacharelado em Administração Pública e cursando Especialização em Educação a Distância. Docente de Língua Portuguesa e Língua Portuguesa II no município de Novo Repartimento

Acylena Coelho Costa
Professora orientadora. Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora efetiva da Universidade do Estado do Pará

Trabalho apresentado como pré-requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação a Distância pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. Artigo abordando o uso das tecnologias no Ensino Fundamental II.

RESUMO: Este artigo é uma reflexão crítica sobre a utilização da tecnologia, como ferramenta metodológica no ensino e aprendizado de escolas públicas do ensino fundamental II, no município de Novo Repartimento – PA. O objetivo da presente pesquisa foi identificar sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no meio educacional, por docentes e alunos de escolas públicas do município de Novo Repartimento. A fundamentação teórica foi subsidiada nas ideias de Leal (2013), Zavan (2013) e outros, a qual dialoga sobre a importância da inserção tecnológica e metodologias na orientação à busca do conhecimento nas escolas públicas, e salienta uma concepção de currículo inserido na aquisição do ensino-aprendizado de forma ubíqua, a qual dar lugar a uma nova prática educativa que ajude na constituição de um cidadão capaz de atuar na sociedade em que está inserido. O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, cuja coleta das informações foi realizada a partir de um questionário aplicado para professores e alunos de uma escola pública do município de Novo Repartimento. Os resultados apontam que existe uma exiguidade na utilização de metodologias e inclusão das tecnologias nas Instituições Públicas, obtiveram-se porcentagens irrisórias, na pesquisa de campo, a significância e contribuição da mesma a educação. Conclui-se que as TICs, utilizadas tanto na educação presencial quanto na EAD, seja por meio da atividade extraclasse ou não, aliada à educação refletem consequentemente um cidadão crítico, pois estimula a aquisição e produção de saberes, democratiza o acesso à informação e ao conhecimento e prática coerente no meio eclético que o acadêmico está inserido.

PALAVRAS - CHAVE: Tecnologia; Ensino e Aprendizagem; Ubíqua.

USE OF METHODOLOGIES AND INCLUSION OF ICT'S IN THE EDUCATIONAL AREA, IN PUBLIC SCHOOLS IN FUNDAMENTAL EDUCATION II

ABSTRACT: This article is a critical reflection on the use of technology as a methodological tool in the teaching and learning of public elementary schools II, in the municipality of Novo Repartimento - PA. The aim of this research was to identify the use of Information and Communication Technologies (ICTs), in the educational environment, by teachers and students from public schools in the municipality of Novo Repartimento. The theoretical foundation was supported by the ideas of Leal (2013), Zavan (2013) and others, which dialogues about the importance of technological insertion and methodologies in guiding the search for knowledge in public schools, and highlights a concept of curriculum inserted in the acquisition teaching-learning in a ubiquitous way, which gives way to a new educational practice that helps in the constitution of a citizen capable of acting in the society in which he is inserted. The present work is a qualitative research of a descriptive nature, whose collection of information was carried out from a questionnaire applied to teachers and students of a public school in the municipality of Novo Repartimento. The results show that due to the lack of use of methodologies and the inclusion of technologies in Public Institutions, there were negligible percentages, in the field research, the significance and contribution of the same to education. It is concluded that the ICT's, used in-person education regarding distance learning, whether through extra-class activity or not, combined with education consequently reflect a critical citizen, as it stimulates the acquisition and production of knowledge, democratizes access to information and knowledge and consistent practice in the eclectic environment in which the academic is inserted.
KEYWORDS: Technology; Teaching-learning; Ubiquitous

INTRODUÇÃO

No atual cenário educativo, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é recomendado por documentos oficiais vigentes em nosso país, como a Base Nacional Comum Curricular. Assim, professores enfrentam o desafio de incorporar tais tecnologias em suas práticas pedagógicas e consequentemente, incorporá-las em suas atividades didáticas.

É importante observar e tecer de maneira reflexiva sobre a existência de tecnologias na educação e, sobretudo sua influência determinante na vida cotidiana do indivíduo, para assim projetar, em um futuro vindouro, uma educação que venha a suprir a necessidade educacional do discente.

Ao analisarmos a educação da escola pública e as diversas problemáticas que se perpassa, identificamos o analfabetismo digital, que em outrora é salientado por Chartier (2013) o qual explícita, esse novo modelo de analfabetismo, cujo principal agravante é a exclusão da tecnologia no âmbito escolar e a falta da mesma, na prática, no currículo do docente; ausência da formação continuada direcionada a metodologia e utilizações dos meios tecnológicos na educação, o qual reflete o ensino aprendizado do discente e o meio que está inserido, com ausência de interpretação na linguagem digital e principalmente

incapacidade de identificar *fakenews*. Essa problemática se manifesta principalmente no Ensino Fundamental II dos municípios do interior do Pará, especificado como públicos alvos docentes e discentes de Novo Repartimento.

É primordial o uso da tecnologia no ambiente educacional, na sala de aula, ao orientar o discente, pois como assinala Lostarda, Ávila e Martins (2017), vivenciamos um novo cenário cultural engendrado pelas tecnologias digitais. Desse modo, tais mudanças trazem um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

Um exemplo mais sucinto da magnitude do quão se ampliou a linguagem e comunicação é o presidente vigente ter sido eleito com uma campanha regida pela tecnologia, em particular as redes sociais. Podemos também apontar a divulgação de um vídeo na internet, do baixista potiguar, que após divulgação foi chamado ao palco do *Rock in Rio*, para tocar com o ator e músico Jack Black. Assim, é possível notar que os meios tecnológicos estão presentes no cotidiano, seja por meio da linguagem: diversidade de gêneros textuais (principalmente os digitais); de eventos culturais e ecléticos; profissional; educacional ou de qualquer outro âmbito social. Destacamos então, a importância da utilização das TICs no meio educacional para o processo de ensino e aprendizagem.

Mediante as considerações aqui apresentadas ponderamos relevante investigar, quanto ao uso das TICs na educação básica. Apoiados nesse tema, realizamos o seguinte questionamento: **Como professores e alunos de escolas públicas do município de Novo Repartimento, utilizam as Tecnologias de Informação e Comunicação?** Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi identificar o uso das TICs, no meio educacional, por docentes e alunos de escolas públicas do município de Novo Repartimento.

As explanações aqui feitas são pressupostos tendo por base pesquisa de campo e levantamento bibliográfico, a qual remete tanto a utilização das TIC's no âmbito escolar, quanto à identificação do uso da mesma nas escolas públicas de Novo Repartimento. Dessa forma, o presente artigo encontra-se organizado do seguinte modo: no primeiro momento tratamos do ponto de vista teórico sobre a Educação Contemporânea, Ubíquidade no Ensino e Aprendizagem. Posteriormente, destacamos a Metodologia da Pesquisa, seguida dos Resultados e Discussões. Finalmente, apontamos as Considerações Finais, em que apontamos o uso das TICs no Âmbito educacional.

A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O educador ao adentrar-se a escola não se desconecta do mundo tecnológico, mas sentir-se forçado a privar o educando devido a falta aquisitiva de suporte tecnológico do mesmo ou a disponibilidade por parte da escola de inserção das TIC´s no âmbito escolar, assim priva o seu educando do universo eclético e imensurável de conhecimento através da tecnologia. Cabe lembrar que esse mesmo mundo faz parte do meio e é de suma importância para o seu crescimento como cidadão, inclusive na sua formação crítica;

profissional e psíquica. Em detrimento da ausência de aparatos tecnológicos, exclusão de termos metodológicos para se inserir e trabalhar com a tecnologia em sala, se reflete na educação contemporânea uma descontextualização ao meio que discente está inserido. Concerne uma pesquisa de campo quantitativa, do contato e utilização dos professores e alunos com metodologia em matérias tecnológicos na Instituição Educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN 9394/96, assinala como diretrizes: a inclusão, a valorização da diversidade, a flexibilidade, a qualidade e a autonomia, assim como, a competência para o trabalho e a cidadania. A legislação vigente tem como competência para o trabalho e exercício da cidadania, garantido no artigo 22 da LDBEN, quando o trabalho é entendido como produção cultural, artística, social e econômica e a cidadania é entendida como resultado da formação integral do sujeito, ou seja, a formação ética, estética, política, cultural e cognitiva. Contudo, tendo a educação como base, é excluído da educação do discente um dos fatores que influenciam diretamente e determinam sua reflexão crítico no meio em que se encontra inserido, assim dificilmente terá êxito o objetivo educacional proposto na regulamentação e para formação do ser como cidadão interativo e erudito.

O sistema educacional tentou em outrora até mesmo com a utilização de o sistema legislativo incentivar à aplicabilidade de metodologias tecnológicas no âmbito educacional, entretanto vislumbrou-se a frustração de tal ímpeto no ensino fundamental II. E apesar de algumas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reformulada em 2019, o foco é formar para os diversos usos da linguagem e para a participação na sociedade de forma crítica e criativa focando principalmente na gramática e nos gêneros digitais, todavia os educandos dos municípios do Estado do Pará na atualidade, com as suspensões das aulas, privaram inúmeros alunos de uma educação e consequentemente agregação progressiva de conhecimento e ensino aprendizagem.

Vigora-se no país uma educação que em meio as problemáticas diversas, e atualmente com a pandemia, uma exclusão de alunos gozarem do acesso ao ensino aprendizagem de forma ubíqua, pois o mesmo, diferente do ensino médio e superior não tem orientação adequada para utilização e aquisição de conteúdo e conhecimento didático por intermédio da educação EAD ou com a utilização da TICs.

Ubiquidade no ensino e aprendizagem[1]

Há tempos o indivíduo evolui e se adapta ao meio, dentre inúmeros fatores o que mais acarretou metamorfoses foi à linguagem, principalmente em meios digitais informais, a mesma ampliou-se de simples palavras, a abreviações de palavras ou mesmo imagens, até mesmo transformada em memes, a linguagem hoje é também reflexo contextualizado e adaptado ao universo tecnológico porém a escola ainda se caracteriza como em uma educação descontextualizada a tal evolução, brada metodologias contemporâneas;

1 “aprendizagem ubíqua” refere-se as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis.

comportamentos; liberdades de pensamento, entretanto se despir do novo, da principal evolução do percurso da vida humana, do indivíduo, e agora reflete um atraso metodológico no ensino-aprendizagem com a exclusão tecnológica na sala de aula. Caracterizada pela a insuficiência oferecida pela escola para um ensino aprendizado inclusa à tecnologia, para levar o acadêmico a uma visão critica do meio que o cerca.

Segundo Leal (2013, p. 49) “a rica possibilidade de estreitar relações entre professores e alunos, entre os próprios, e entre alunos e profissionais de fora da região física do usuário atrai cada vez mais o uso deste recurso do ciber-espaço. Não só na educação a distância como também no ensino presencial”. Acreditamos que um dos mais relevantes para a efetiva construção da discussão é a mediação, que é indispensável.

Assim, como concebe Leal (2013), a docência além de orientar e transmitir é também uma forma recíproca de interação e aprendizagem, e que não deve ser restrita ou privada a meios pautados a limites e exclusão dos contextos em que tanto o docente quanto discente está inserido.

> É preciso refletir sobre ação. A busca constante de novas formas de transmitir conceitos e informações é necessária para que o educador se sinta renovado na sua própria prática, a mesmice não se torna cansativa só para o aluno, mas também para o professor, que sente o seu rendimento cair ao repetir por diversas vezes o mesmo conteúdo sem modificar. (LEAL, 2013, p. 53).

Torna-se inevitável à adequação de metodologias atuais como beneficio não apenas para o educando, mas também para o educador, que na maioria das vezes está imerso a estresse e cansaço psíquico, concerne ao mesmo abduzir-se do comodismo e almejar novas formas, aprimorar de forma erudita o exercício da docência. Para tal feito à eficiência e eficácia se nutre da tecnologia, que apesar de não ser uma opção nova, mas representante de algo novo para um âmbito profissional satisfatório e pautado em contextualização e satisfação recíproca.

Como aponta Zavam (2013, p.94) existem novos meios de comunicação possibilitados pelo acesso a Internet, os quais propiciam, padrões de relacionamento e relações sociais de forma inovadora. Porém, à maioria das instituições públicas, de Novo repartimento e diversos municípios do Estado do Pará, opõe-se ou se acomodam ao favorecimento da inserção tecnológica no âmbito educacional.

Vislumbra-se a influência significativa na sociedade há tempos, o acervo científico relacionado à tecnologia/internet direcionado a utilização e metodologias na sala de aula ainda é muito escasso. Segundo Rodrigues (2006, p. 125) tem-se pouca referência sobre o uso da internet em sala de aula com fins pedagógicos, assim tem-se por base princípios determinantes para se fadar ao sucesso.

Rodrigues (2006, p. 126) afirma que deve-se:

> [...]Utilizar de maneira eficiente os recursos disponibilizados pelo navegador e *e-mail*, os mecanismos de busca disponíveis na rede, selecionar criticamente as informações obtidas na rede e saber sobre ética e direitos autorais na internet. Estes são os elementos básicos e mínimos para o que chamamos de 'alfabetização digital' que possibilitará ainda desenvolver competências intelectuais como organização, interpretação e raciocínio abstrato. Dessa forma o aluno estará mais preparado para os desafios da sociedade da globalização.

Nessa perspectiva vislumbra-se a urgência em identificação da deterioração contextual do ensino com a utilização da tecnologia no âmbito educacional para mediação do ensino aprendizagem, nas escolas públicas dos municípios do interior do Pará, tendo por base de pesquisa o município de Novo Repartimento.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a realização do presente estudo adotamos a metodologia qualitativa de cunho descritivo que, de acordo com Gil (2008) tem o intuito de descrever fatos e fenômenos da realidade, para obter informações a respeito do que foi definido como um problema a ser investigado.

O público-alvo dessa pesquisa foram professores e alunos de uma escola pública do município de Novo Repartimento, a qual possui uma clientela eclética formada por discentes da zona rural, 9.153; zona urbana 6.160, e indígenas do grupo étnico: Tupi com etnia: Parakanã. A escola salientada teve, em 2019, alunos da zona urbana e rural totalizando 739, subdivididos do 6º ao 9º ano e EJA. Dentre essa diversidade foram selecionados, como participantes, 120 alunos, do 6º ao 9º, e 19 professores de diversas disciplinas. E aplicação dos questionamentos aos docentes e discentes, o qual ocorreu à disponibilização tanto fisicamente como por meios digitais: whatsapp, e-mail. O mesmo foi direcionado aos docentes por um veículo digital, whatsapp, e para os discentes impressos.

Como instrumentos de coletas de dados elaboraram-se questionários para os alunos e outro para os professores. No mês de outubro de 2019 enviamos o questionário, de modo virtual, aos professores e no mês sequente os alunos receberam o questionário impresso no decorrer das aulas, ambos sem exigir assinatura ou identificação para preservar a identidade dos informantes.

Para responder sobre a abordagem do uso das tecnologias direcionamos as seguintes questões e suas respectivas opções para os educandos: *Quais aparelhos tecnológicos você usa para estudar?* Data Show, Celular, Computador, Notebook, Tablet, não usa Tecnologias estudar; *Quais são as tecnologias utilizadas pelos professores na sala de aula?* não usa tecnologias em sala de aula, usa data show, usa TV, usa celular; *Já foi direcionada alguma atividade que teve que recorrer as TIC's desenvolver?* já direcionaram trabalhos de pesquisa (internet), pesquisa em dupla em sala. (Celular), utiliza como veículo de envio das atividades, pré-direcionadas, a internet, só usa métodos

tradicionais, não expandindo a atividade extraclasse e internet; *Você já utilizou meios tecnológicos contemporâneos direcionados ao ensino aprendizagem, como?* Sala de aula Google, aplicativos; jogos, tradutor Google, ferramentas de produção didáticas objetivas e subjetivas com aplicativos.

E para assim rememorar a abordagem do uso das tecnologias encaminhamos as seguintes questões para os Educadores: *Quais aparelhos tecnológicos você usa para elaborar as atividades?* Data Show, Celular, Computador, Notebook, Tablet, não usa Tecnologias estudar; *Quais são as tecnologias você utiliza na sala de aula?* não usa tecnologias em sala de aula, usa data show, usa TV, usa celular; *Já direcionou alguma atividade que o aluno tivesse que recorrer as TIC's para desenvolver e enviá-la a você?* já direcionaram trabalhos de pesquisa (internet), pesquisa em dupla em sala. (Celular), utiliza como veículo de envio das atividades, pré-direcionadas, a internet, só usa métodos tradicionais, não expandindo a atividades extraclasses e internet; *Você já utilizou métodos tecnológicos contemporâneos ao ensino-aprendizagem?* Sala de aula Google, aplicativos; jogos, tradutor Google, ferramentas de produção didáticas objetivas e subjetivas com aplicativos.

Os questionamentos objetivaram identificar o uso das TIC´s no âmbito educacional das escolas públicas de Novo Repartimento, obtendo o resultado em decorrência dos questionamentos feitos e posteriormente analise dos dados coletados; Buscou-se, para chegar ao resultado, a quantificação de quantos educadores já utilizaram meios tecnológicos como expositores de conteúdos; Conceituar o uso de forma sucinta de métodos tecnológicos contemporâneos relacionados ao ensino-aprendizagem, como: sala de aula Google; aplicativos; jogos; tradutor Google; ferramentas de produção didáticas objetivas com aplicativos; dentre outros; O uso dos meios metodológicos inseridos no ensino e aprendizagem de pesquisas via internet.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção destacou-se os resultados obtidos dos sujeitos investigados e em seguida uma breve análise desses resultados.

A partir de dados coletados, caracterizou-se de forma concreta a problemática do sistema falho da formação docente, com o qual trouxe uma significativa ausência de inovações metodológicas a sua formação acadêmica e capacitação a sua prática docente, de forma contextualizada.

Uso de Tecnologias Móveis para Estudar

Após uma coleta de informações identificou-se de forma concreta a utilização das TICs no sistema educacional do Ensino Fundamental II do município de Novo Repartimento. Dentre os questionamentos aplicados aos discentes, três questões foram muito relevantes

e primordiais para analisar e chegar ao resultado que, mensurasse assim, a utilização das TICs nas instituições de ensino.

A primeira questão aplicada aos discentes investigados questionava sobre os aparelhos tecnológicos usados para estudar. O gráfico abaixo aponta os resultados indicados pelos estudantes.

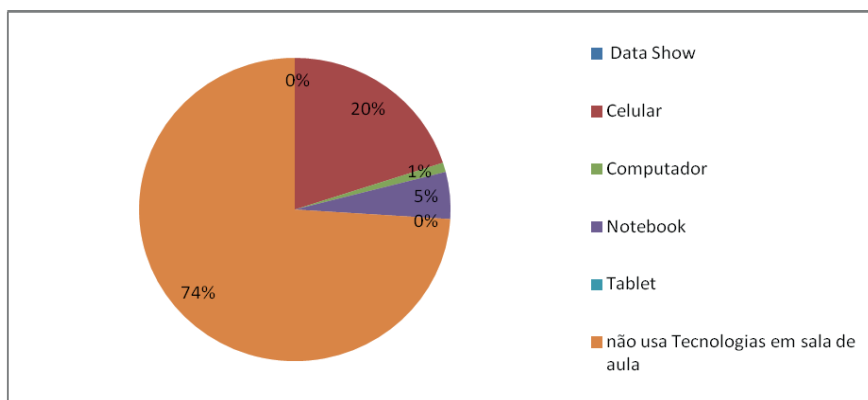



Gráfico 1: Respostas referentes à questão 1 aplicada aos discentes

Fonte: Autora (2020).

O resultado dos questionamentos pré-direcionados no gráfico 1, indicam que 20% utilizam o celular para estudar e 1% o computador, enquanto 5% usam notebook e nenhum faz uso de tablet. Ainda, identificamos que um percentual significativo (74%) não utiliza nenhum aparelho tecnológico em seus estudos. Inferimos que tal reflexo seria apaziguado, mesmo com uma clientela significativa da zona rural, se as instituições de ensino tivessem o suporte do laboratório de informática, deteriorado e extinto em outrora assim como outros meios tecnológicos.

A precariedade aquisitiva dos alunos e a falta de suporte na Instituição, incentivo e orientação para utilização de aparelhos tecnológicos para fins acadêmicos, consequentemente aparece de forma eloquente nos dados coletados e perpassa o reflexo do verdadeiro desafio da educação contemporânea, pois o mesmo transpassa das escolas.

> Dentro de um universo repleto de tecnologias temos à nossa disposição: ultrabooks, Wi-Fi, ambientes virtuais de aprendizagens (AVA), tecnologias integradas ao corpo, casas inteligentes, realidade virtual, computadores movidos pelo cérebro, impressoras 3D, drones, smartphones, armazenamento nas nuvens e tantas outras tecnologias. No entanto, quando pensamos em tecnologia para a educação, esta só é vantajosa quando os docentes demonstram preparação, ou seja, percebem a tecnologia como uma ferramenta que pode trazer contribuições para o processo ensino e aprendizagem. (NIZ, 2017, p. 16)

Niz (2017) deixa evidente um dos fatores contribuintes para essa exacerbação de 74% não utilizar da tecnologia em seus estudos, isto é, o discente que não tem aquisição e orientação acadêmica para o uso das TIC's, vai direcionar o seu uso, na maioria das vezes, para jogos e redes sociais e torna-se alheio para fins estudantis. Contudo isso não se prende apenas ao docente, necessita ter uma orientação em casa e uma contribuição estrutural e material que deve ser ofertada pela escola, pois o não uso de aparelhos tecnológicos dos discentes para estudar está atrelado a diversos fatores, tanto interno ao âmbito educacional quanto externo.

Os discentes e a Acessibilidade aos Métodos Tecnológicos Contemporâneos no Ensino-aprendizagem

O questionamento, aos discentes, pautado em metodologias tecnológicas contemporâneas, principalmente utilizadas no ensino superior, entretanto necessária ao contexto social faz emergir a urgência da inserção das mesmas no ensino fundamental II. Contudo as respostas as indagações no gráfico 2 demonstra uma realidade distante a ideal para o ensino aprendizagem.

A questão seguinte indagava os estudantes sobre a utilização de métodos tecnológicos contemporâneos ao ensino-aprendizagem utilizados pelos mesmos. O gráfico 2 demonstra as respostas alcançadas para tal questionamento.

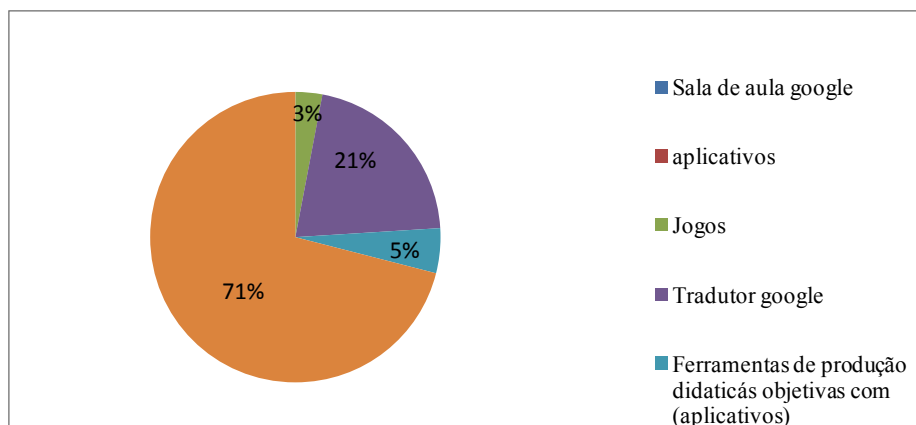



Gráfico 2: Respostas referentes à questão 2 aplicada aos discentes

Fonte: Autora (2020).

Os dados presentes no gráfico acima, revelam que 0% utilizaram Sala de aula Google e aplicativos; 3% jogos, 21% tradutor Google, 5% ferramentas de produção didáticas objetivas, com aplicativos, Word; Excel; Sala de aula Google; etc. Salientou de modo significativo os 71% que nunca utilizaram meios tecnológicos contemporâneos

destinado ao ensino aprendizagem. Esse resultado é reflexo da realidade contextual dos alunos, demonstrado assim um investimento metodológico e tecnológico insuficiente a indução do uso não apenas das TIC´s, mas também de metodologias direcionadas ao uso de tecnologias contemporâneas voltadas ao ensino aprendizagem, que estão atreladas ao insucesso principalmente pela inviabilidade de se usar metodologias sem que no contexto do aluno o mesmo não tenha acesso tecnológico.

Os investimentos públicos no campo da educação são insuficientes no que se refere às tecnologias. Deste modo, reconhece-se a importância de uma boa infraestrutura, como investimentos consideráveis em equipamentos, e, sobretudo, na viabilização das condições de acesso e de uso dessas máquinas (KENSKI, 2003, apud NIZ, 2017, p. 70). Principalmente em instituições de clientela eclética, tendo alunos de zona rural, além de inúmeros que apesar de residirem na zona urbana não tem suporte tecnológico acessível ao seu uso.

Educadores, utilização das TICs e as relações metodológicas

Ao indagar os professores da instituição investigada, acerca das tecnologias adotadas em sala de aula, identificamos que houve uma barreira e uma inquietação posteriormente justificada pelos próprios docentes. O gráfico a seguir, aponta as respostas assinaladas pelos professores investigados.

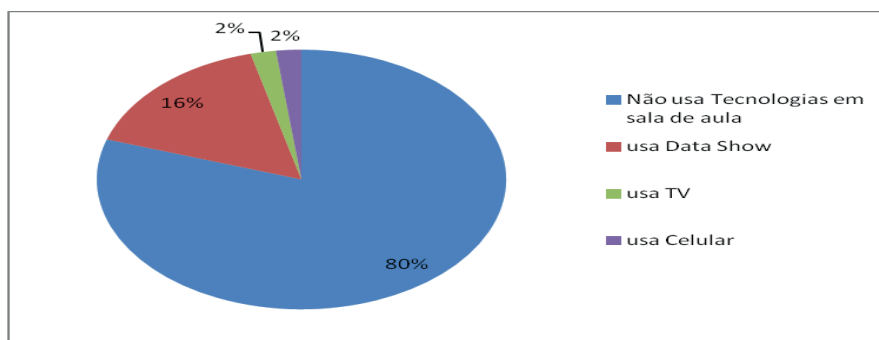



Gráfico 3: Respostas referentes à questão 1 aplicada aos docentes

FONTE: Autora (2020).

Ao analisarmos o gráfico 3 identificamos que 80% não usa tecnologias em sala de aula, 16% utilizam data show, enquanto 2% adota o uso de TV e apenas 2% recorre ao celular em sala de aula. Desse modo, verificamos que as formas metodológicas para utilização de TICs na sala de aula e em uma educação ubíqua é mínima e demonstra uma problemática bem mais ampla do que a evidenciada no cotidiano, há uma exclusão na forma metodológica assim como de acesso a aparatos tecnológicos na utilização da

mesma.

Ao verificarmos que 80% dos professores não utiliza nenhuma tecnologia no processo de ensino, inferimos que tal resultado está distante do que se propõe no âmbito educacional atualmente, o qual indica o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica. E o uso de tal recurso é retificado na nova reformulação da BNCC em 2019.

Podemos ainda deduzir que tal resultado ocorreu possivelmente em decorrência da formação dos professores investigados. Desse modo, concordamos com Tardif (2002) quando aponta que "os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas." (p. 261)

Educadores, utilização das TIC's e as relações metodológicas

A questão seguinte, feita aos docentes pesquisados, abordava a respeito do direcionamento de atividades em que os alunos recorressem as TIC´s para desenvolvê-las ou mesmo, enviá-las. Abaixo, destacamos o gráfico 4 com as respostas indicadas pelos professores.

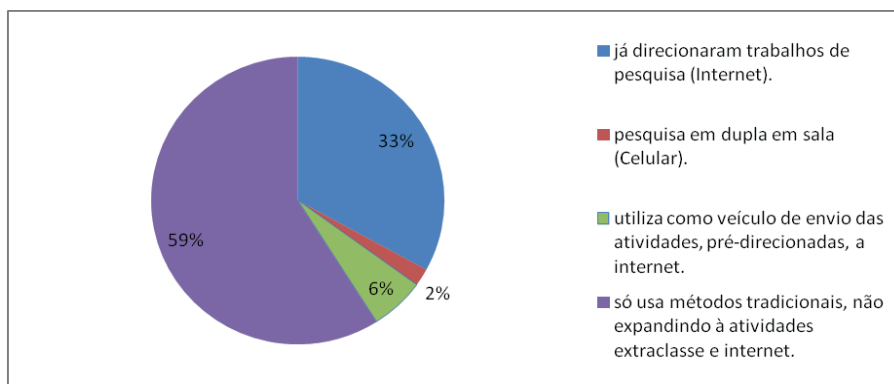



Gráfico 4: Respostas referentes à questão 2 aplicada aos docentes

FONTE: Autora (2020).

Com base no gráfico acima verificamos que 33% já direcionaram trabalhos de pesquisa (internet), 2% pesquisa em dupla em sala (celular), 6% utiliza como veículo de envio das atividades, pré-direcionadas, a internet. 59% só usam métodos tradicionais, não expandindo a atividades extraclasses e internet.

Ao constatarmos tais resultados refletimos que o pouco uso metodológico das TICs, nas instituições dos municípios do interior do Pará, pode causar um atraso na progressão educativa contextualizada à realidade do discente. Já que o meio que o cerca está imersa

à comunicação tecnológica, tendo como veiculo de propagação, até mesmo para a diversidade de gêneros textuais, a internet.

Assim, as únicas representações significativas são os 33% direcionados a trabalhos de pesquisa em grupo. Saber de forma estatística o uso das tecnologias existentes nas instituições de ensino e as metodologias transparece a estagnação nesses termos midiáticos, mesmo em outrora tendo se almejado e até implantado "PROJETO DE LEI N.º 6.885, DE 2017", referente a laboratório de informática, tornando obrigatória a informática em todos os níveis da educação básica. Assim observa-se a partir dos resultados o quão se faz necessário abordar esse tema, coletar informações e analisar de forma crítica para que em um tempo vindouro a educação seja reflexo de uma aprendizagem contextualizada e eficaz, ao que se propõe formar, cidadãos críticos e multileitores.

A nova vertente da BNCC reitera essa necessidade de inclusão tecnológica no âmbito educacional, contudo a analise a respeito do tema no presente artigo se objetiva a identificar identificar a utilização, mas tal resultado obtido é consequência de diversos fatores, como: o acesso a internet; o laboratório, a disponibilidade da tecnologia oferecido pela escola quanto o poder aquisitivo dos aparelhos tecnológicos dos alunos e etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar o uso das TICs, no meio educacional, por docentes e alunos de escolas públicas do município de Novo Repartimento, a qual se deu sobre um percurso investigativo composto por etapas, e sua conclusão a partir da reflexão do dialogo entre a pesquisa e os resultados alcançados, cujos desdobramentos evidenciaram uma problemática ampla com relação à utilização insuficiente das TICs no âmbito educativo.

Ao averiguarmos de forma bibliográfica, por meio de diversos autores, e da pesquisa de campo, por intermédio de questionamentos direcionados aos professores e alunos das escolas públicas de Novo Repartimento, principalmente nos quesitos direcionados a utilização da tecnologia para estudar, assim como as TICs utilizadas na sala de aula e atividades desenvolvidas e efetivadas com orientações em alicerces tecnológicos concluiu uma porcentagem significativa e exorbitante, tendo por média uma porcentagem aproximada de 65% de ausência tecnológica para fins educativos, demonstrando uma problemática em controvérsia a real necessidade à contextualização no uso das Tecnologias na educação pública. Sendo a mesma necessária para a formação crítica e participativa na sociedade tecnológica vigente.

Vislumbra-se a busca pela a inserção da tecnologia, entretanto diferente da inclusão de crianças especiais no âmbito escolar, que mesmo a passos lentos caminha para o êxito já que muitos educadores buscam de forma autônoma uma especialização na área. Contudo essa inclusão tecnológica estagnou-se, e regrediu com os anos, pois até mesmo

os laboratórios de informática implantados nas escolas foram sucateados e em alguns casos, como o de Novo Repartimento, extinto das escolas públicas.

A escola contemporânea mostra-se desterritorializada do contexto discente da clientela das escolas públicas, as Instituições Acadêmicas, assim como uma porcentagem significativa dos docentes, não conseguiram acompanhar a evolução tecnológica. Ficando assim contrário ao meio que o cerca, pois hoje nos diversos âmbitos sociais como na suas reflexões e ações cidadãos esta presente a tecnologia. O aluno perde com isso, um instrumento de inserção das TIC's no ambiente acadêmico e a capacidade de obter uma diversidade eclética de leitura que contemple múltiplas escritas e linguagens que o leve a uma leitura crítica do mundo, necessita-se então, como apregoa Rodrigues (2006), de uma segunda alfabetização para que consequentemente no futuro sejam cidadãos críticos e atuantes nos diversos âmbitos sociais.

Outro fator relevante é a vida acadêmica na modalidade do Ensino a Distância, é uma modalidade de ensino que utiliza a tecnologia online para criar um processo de aprendizagem. Nos cursos à distância, a interação é feita por meio de um ambiente virtual do qual estudante e professor/tutor não precisam estar fisicamente no mesmo lugar. Com o intuito em facilitar o acesso dos discentes ao ensino superior no Brasil o Governo criou programas que incentivam a matrícula na EAD, à mesma tornou-se a modalidade de ensino que mais cresce no Brasil, pois a mesma além de outros benefícios traz vantagens para o aluno; é autorizado pelo MEC; Programas do Governo; mas mesmo que o docente não opte pela formação na modalidade EAD, o mesmo tem o direito a ter oportunidades igualitárias, porém a ausência dessa alfabetização tecnológica prejudica além da sua interpretação e participação no meio que o cerca pode também interferir negativamente em sua futura formação acadêmica, já que o analfabetismo digital aumenta muito o índice de evasão na modalidade EAD.

O artigo apesar de se restringir a Novo Repartimento, universaliza a realidade do Estado do Pará conjecturando-se assim a necessidade de um olhar crítico e uma ação veemente que transponha a legalidade e o amparo da utilização das TICs nos âmbitos educacional uma prática contextualizada. À adequação das necessidades vigentes faz-se necessária, mesmo que o discente da zona rural ainda busca modos isolados do virtual com conteúdo impressos ou mesmo com busca de patrocínios para aquisição de computadores para uma revitalização do laboratório de informática, não fica excluso o principal fator determinante para o êxito do sistema educacional, uma formação continuada direcionada aos docentes com teor metodológico e práticas com utilização das TIC's no intuito de uma educação ubíqua.

A perspectiva do presente trabalho pode trazer subsídios aos demais pesquisadores a respeito da complexidade da prática docente e utilização das TIC's no âmbito escolar e que busque trabalhar com as tecnologias, para fomentar ainda mais questionamentos e soluções para inserção da mesma nas instituições públicas de ensino. Podendo também

ampliar-se a investigação do reflexo desse resultado na modalidade da Educação a Distância.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LEI 9394. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) DE 20/12/96. Diário Oficial: 23/12/96.

Disponivel em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96 pesquisado no dia 01/09/2019 as 21h35.

CHARTIER, Roger. Roger Chartier fala sobre analfabetismo digital. Publicado em NOVA ESCOLA. Ed. 262, 01 de Maio | 2013. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1898/roger-chartierfala-sobre-analfabetismo-digital

JUNIOR, A. S. R. et al. **Internet & ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Singular, 2013.

https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/cursos-a-distancia-sobem-51-no-ensino-superior-e-numero-de-vagas-supera-o-de-modalidade-presencial.shtml

LEGISLATIVA, Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=312E81189499D6E7B4C3854A7A03924C.proposicoesWebExterno1?codteor=1528271&filename=Avulso+-PL+6885/2017 pesquisado no dia 01/10/2019 as 21h30.

LOSTADA, L.; AVILA, S.; MARTINS, C. O uso de dispositivos móveis na rotina de estudos de alunos e alunas do ensino fundamental II**. Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n.2, p. 97-110, Maio/Agosto 2017.

NIZ, CLAUDIA AMORIM FRANCEZ. **A formação continuada do professor e o uso das tecnologias em sala de aula: tensões, reflexões e novas perspectivas.** Araraquara SP: 2017. Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4141.pdf

OLIVEIRA, K. F. **Gênero *e-mail:*** uma proposta de utilização tecnologia digital nas aulas de língua portuguesa.UEPB; Profletras, 2015.

RAMOS, A. F. et al. **Educação presencial e virtual**: espaços complementares essenciais na escola e na empresa. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

RODRIGUES, B. Webwriting: Redação & Informação para a Web. São Paulo: Brasport, 2006.

TAJRA, S. F. **Informática na educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Èrica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

CAPÍTULO 9

HÁ LUGAR PARA O BRINCAR NO CURRÍCULO DA CRECHE?

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Lenilda Cordeiro de Macêdo
Departamento de Educação - Universidade Estadual da Paraíba
http://lattes.cnpq.br/2466335489093905

Mariana Pereira de Souza
Curso de Pedagogia / Universidade Estadual da Paraíba
http://lattes.cnpq.br/0526059277732469

RESUMO: Este Artigo teve como objetivo analisar o lugar do brincar no currículo de turmas do maternal. O brincar é um direito das crianças, uma cultura infantil e a atividade principal para o desenvolvimento das mesmas, segundo a teoria sociocultural. A perspectiva da pesquisa é de cunho qualitativo, na qual realizamos um estudo de caso em uma instituição pública de educação infantil, com o objetivo de investigar se o brincar tem se constituído em um direito das crianças e em um dos eixos da proposta pedagógica da instituição investigada. A técnica de produção de dados foi a observação sistemática de duas turmas do maternal. Em face dos dados analisados, nossa conclusão é de que o brincar ainda não se constitui como um direito das crianças e como eixo das práticas pedagógicas nas turmas observadas. Observamos que, apesar de estar presente o discurso da importância do brincar na educação infantil sua inserção na prática pedagógica é quase nula. Constatamos, também que há uma carência de brinquedos/materiais para a realização do brincar na instituição. Por fim, inferimos que, por ainda não haver um reconhecimento da importância do brincar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, as mesmas são privadas do seu direito de brincar, em grande parte da rotina das turmas, isto porque, o foco das práticas pedagógicas, desde o maternal é preparar as crianças para o ensino fundamental.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Infantil, Currículo, Direitos, Brincar.

IS THERE A PLACE TO PLAY ON THE CURRICULUM OF THE NURSERY?

ABSTRACT: This article aims to analyze the place of playing in the curriculum of the kindergarten classes. Playing is a children's right, a children's culture and the main activity for their development, according to sociocultural theory. The perspective of the research is of a qualitative nature, in which it conducts a case of study in a public institution of early childhood education, with the objective of investigating whether playing has been a children's right and one of the axis of the institution's pedagogical proposal. The data production technique was a systematic observation of two classrooms of the kinderfarten school. In face of the data, our conclusion is that playing is not yet a children's right and an axis of the pedagogical practices in the observed classes. We observed that, although the discourse on the importance of toys in early childhood education is present, its insertion in pedagogical practices is almost nil. Furthermore we also found that there is a shortage of toys / materials for playing in the institution. Finally, we infer that, as there is still no

recognition on the importance of playing in the children's learning and development, they are deprived of their right to play, in large part of the classes routine, this because the focus of the pedagogical practices since the kindergarten is to prepare children for elementary school.
KEYWORDS: Childhood Education, Curriculum, Rights, Play.

1 I INTRODUÇÃO

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989 é um documento internacional, que impactou a legislação dos países no mundo ocidental, a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, em 1988, a Constituição Federal referendou a criança como sujeito de direitos e, posteriormente, foi aprovada a Lei 8069/90, que trata do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990), todas as crianças têm o direito ao brincar, isso está exposto em seu artigo 16, inciso IV, "o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;[...]". BRASIL (1990). Portanto, tomando como base esse documento de grande importância, para as crianças e adolescentes, resolvemos pesquisar sobre o ato de brincar e se este direito vem sendo assegurado nas propostas curriculares da educação infantil, conforme recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010). Nas últimas décadas a criança vem tornando-se protagonista da sua própria história, portanto, faz-se necessário pesquisas sobre as culturas infantis, dentre elas o brincar, visando ampliar o conhecimento sobre a importância dessa atividade na infância, tendo vista que o brincar ainda não é visto, pela grande maioria dos professores na educação infantil como a atividade principal da criança, portanto uma necessidade para que ela se aproprie da cultura e se desenvolva.

Nossa pesquisa ocorreu em uma creche municipal do programa PROINFÂNCIA, na cidade de Campina Grande, na PB. As creches do PROINFÂNCIA têm um modelo arquitetônico, que possibilita mais liberdade para interações e brincadeiras entre as crianças, com pátio, brinquedos estruturados, parques de areia e disponibilidade de mobília adequada. Nosso objetivo foi investigar se o brincar tem se constituído em um direito das crianças e em um dos eixos das propostas pedagógicas nas instituições de educação infantil públicas.

Nosso trabalho está dividido em seis tópicos, sendo: introdução, metodologia, referencial teórico, analise e discussões, considerações finais e referências bibliográficas.

2 I O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma cultura infantil. Sempre esteve presente na vida e no cotidiano de diversos povos, sendo que nos últimos anos vem sendo objeto de pesquisa de várias áreas cientificas, a exemplo da psicologia, Sociologia da Infância, Antropologia, dentre outras.

Para o senso comum a brincadeira não tem importância, serve apenas como distração, é algo vazio, mas em momento algum ela torna-se vazia ou sem significado, pois constitui-se em uma linguagem humana, que expressa valores, sentimentos e comportamentos e, segundo a Sociologia da infância é uma cultura infantil, fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A princípio o que hoje é considerado um jogo, no passado poderia remeter-se a diferentes significados, como afirma Kishimoto:

> Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados, o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança. (KISHIMOTO, 2011, p.17).

No sentido mais amplo, os jogos e as brincadeiras ocupam diferentes lugares e significados ao longo da história, chegando aos dias atuas como um aliado na educação e desenvolvimento infantil estando presentes nos currículos e planejamentos na educação infantil. A partir da brincadeira a criança cria e recria novos significados e também demonstra coisas do seu cotidiano, ou seja, brinca de cozinhar, pois observa seus familiares realizarem essa tarefa em casa, ou brinca de dirigir um carro, pois está familiarizada com essa ação. O brincar envolve constantemente a cultura, na qual as crianças estão inseridas, elas recriam em suas brincadeiras, ações do seu dia a dia. “No caso especifico da infância, os sujeitos que fazem parte desta geração não são aculturados, as crianças se apropriam, de forma singular, das culturas adultas, universais e produzem suas próprias culturas, tendo por base seus mundos de vida.” (MACÊDO e DIAS, 2015, p.209). Portanto, as crianças nascem aculturadas, mas a partir das relações sociais com os indivíduos e com os artefatos culturais, em determinada sociedade, elas se apropriam da cultura e a ressignificam, criando suas próprias culturas.

A brincadeira é uma atividade essencialmente lúdica, social e cultural, que faz parte do mundo de vida da criança, aprende-se a brincar. Ademais, a ludicidade é um aspecto fundamental das culturas infantis, historicamente, a criança não brincava com objetos, mas com pessoas; com o advento do capitalismo, as pessoas deixaram de brincar por falta de tempo livre e a indústria de brinquedos se tornou um grande negócio fazendo com que os brinquedos industrializados assumissem o lugar das pessoas nas brincadeiras. Em razão destes fatos, os brinquedos industrializados substituíram as brincadeiras e jogos livres das crianças passando a condicionar as suas brincadeiras. No entanto, é importante destacar que a função lúdica não está dada nos brinquedos, estes só adquirem este caráter quando funcionam como suportes para as brincadeiras. Ademais, nem toda atividade lúdica é jogo. Kishimoto (2003, p.7) aponta as principais características do jogo: liberdade de ação do jogador, o prazer ou desprazer, as regras implícitas ou explícitas, o caráter improdutivo, a

não literalidade, a imaginação e a contextualização.

A criança, como ressaltamos, aprende a brincar e aprende por meio do jogo que se estabelece entre o real e o imaginário, entre a fantasia e a realidade. A ludicidade é característica do jogo/ brincadeira, que possibilita a criança lidar com as emoções, frustrações e a resistir ao controle dos adultos. Outro traço fundamental da brincadeira, sobretudo do jogo de faz-de-conta é que ela se desenvolve no tempo e no espaço simbólico. As crianças transpõem o espaço e o tempo reais. "as brincadeiras e jogos são mecanismos de conhecimento concreto do mundo por meio da mimese." (SCHLESENER, 2011, p.124).

É nesta possibilidade de transpor o tempo e o espaço, simbolicamente, que as crianças operam, a partir de dois movimentos contraditórios: se distanciam e se aproximam do real. De forma fantástica, as crianças transpõem o real e o imaginário e, neste processo, elas tornam-se poderosas, transgressoras, fortes, isto porque, no jogo, a criança se torna livre para dar sentido aos objetos, ao mesmo tempo em que ignoram o uso específico dos mesmos. À medida que a criança brinca, ela vai se libertando dos significados próprios, concretos dos objetos e das situações, construindo novos símbolos e significados para estes. Benjamin (2002) consegue resumir, de forma poética, o valor e o sentido do brincar para as crianças:

> [...] a terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. Objetos dos mais específicos. É que crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente, com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade- como tudo aquilo que é nela requisito e instrumento encontre por si mesma o caminho até elas (BENJAMIN, 2002, p. 104).

O brincar permite à criança ser exatamente aquilo que deseja ser, mas não pode porque o mundo é dominado pelos adultos, pela razão, pela ordem. A visão infantil é fundada na fantasia. O jogo de faz-de-conta, por exemplo, é repleto de regras, mas estas são fruto de uma atividade criativa das crianças que, de forma peculiar, sem limites nítidos entre razão e imaginação, realidade e fantasia, conseguem intervir sobre o mundo, mesmo que os adultos não tenham consciência disto.

Nós adultos costumamos adotar duas posturas contraditórias frente às brincadeiras das crianças: quando as deixamos livres para brincar é porque brincar é tão sem valor, que não vale a pena gastar energia com esta atividade, sendo assim, nem sempre as

crianças têm um ambiente e um tempo adequados para brincarem. Por outro lado, quando entendemos que o brincar é importante, esta atividade se torna excessivamente pedagogizada e as crianças não têm espaço nem tempo para criar, construir cultura, pois toda a ação está sob a supervisão dos adultos educadores. São duas posturas que refletem a nossa concepção sobre as crianças e sobre a educação infantil. Ainda não construímos uma visão de criança como ator social, como alguém que tem capacidade de agir de forma competente na sociedade. "Mesmo que repitamos sempre que elas constroem conhecimento, que são ativas, não consideramos outra forma de conhecimento que não seja aquela elaborada pelos adultos e, cujo papel das gerações mais novas é apenas de reproduzir a cultura adulta" (MACÊDO, 2014, p.77). Sendo assim, as instituições de educação infantil continuam tendo como papel fundamental a socialização e a inserção das crianças na cultura adulta, que é a dominante. No que se refere às crianças, por não terem suas culturas e seus pontos de vista valorizados e reconhecidos, resta-lhe o ofício de alunos e de grupo geracional dominado.

O uso do brinquedo e o ato de brincar desenvolvem nas crianças os seguintes aspectos: viabiliza o desenvolvimento global, ou seja, andar, pular, correr, também a motricidade fina, também colabora com a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, e principalmente o emocional. O brincar permite que a criança se desenvolva verbalmente, ou seja, melhora sua comunicação, seja ela por meio de palavras ou gestos, gera consigo o autoconhecimento, desenvolve a criatividade, pois ao brincar a criança cria um imenso universo de possibilidades, incentivando, assim o seu potencial de criação. Possibilita maior expressividade e apreensão da cultura (VIGOTSKY, 2007) e favorece as interações, pois por meio do brincar as crianças conseguem interagir melhor umas com as outras. De acordo com as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

A BNCC é em um documento teórico metodológico para orientar as propostas curriculares das instituições de educação infantil, vale ressaltar o lugar que o brincar ocupa nesse documento, tendo em vista que está relacionado com todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, portanto constitui-se um dos direitos de aprendizagem na educação infantil:

> Brincar, cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 38)

A criança tem o direito de brincar garantido por lei, mas ainda nos deparamos com muitas instituições que limitam essa ação tão necessária e importante para as mesmas. O ECA coloca o brincar como um direito das crianças e adolescentes e as DCNEIs (BRASIL, 2010), como um eixo do currículo da educação infantil, sendo assim, garantir tempo e espaço para brincadeiras livres e mediadas na creche e, na educação infantil em geral, não é uma opção, mas um dever. Ademais, a literatura acadêmica, sobretudo da área da Psicologia e da Sociologia da Infância reafirmam a importância do brincar como um dos fatores primordiais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das criança, como uma cultura infantil, como uma linguagem, por isso faz-se necessário a distribuição de materiais adequados e seguros.

3 | METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa aconteceu em uma instituição de educação infantil pública, recém inaugurada, tendo sido construída pelo programa PROINFÂNCIA. Optamos pela utilização da pesquisa qualitativa, especificamente um Estudo de Caso realizado. Para a produção dos dados realizamos observações[1] sistemáticas, ´com registros de dados em diário de campo. As observações ocorreram durante 16 dias (entre os meses de outubro e novembro de 2019), em duas turmas do maternal, denominadas de A e B. Ambas possuíam cerca de 23 crianças, com idade entre 2 anos e meio e 4 anos. Todos os dados foram produzidos durante o turno da tarde e utilizamos o diário de campo para registrar as observações. A análise de dados foi feita com base no método de análise de conteúdo. Estamos discutindo neste artigo os dados relativos à categoria brincar.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante todo o período de observação, o brincar estava inteiramente ligado a vida das crianças, tudo girava em torno disso, era como se elas vivessem única e exclusivamente para brincar, alguns inclusive, preferiam brincar do que ir para o lanche, como no caso de Antônio e Neto:

> “Quando o tempo do intervalo encerrou fui ajudar as professoras a chamar as crianças para comer. - Davi, vem lavar as mãos para comer. - Não vou não, vou brincar. (Antônio) - Tiago, vem lavar as mãos que o jantar já tá na mesa. - Não quero jantar não’ (Neto)- Mas vocês vão ficar com fome. - Ligo não’ (Neto)- Eu quero é brincar, tia’(Antônio) (Diário de campo, 24/10/2019- MA)

Essas duas crianças preferiam ficar sem comer para poder brincar mais um pouco, por isso é perceptível que a brincadeira ocupa um lugar de destaque na vida das crianças, e a creche deve ser um ambiente propiciador para essa ação, mas infelizmente nos últimos

1 As crianças, os pais/ responsáveis e as professoras foram informados devidamente sobre o projeto. Os Termos de Compromisso Livre e Esclarecido de todas as crianças foram assinados pelos pais/responsáveis.

anos essa etapa da educação infantil vem perdendo um pouco da sua essência e sendo considerada, apenas como uma preparação para o ensino fundamental e, por vezes, não dá autonomia de escolha para as crianças, condicionando-as, apenas para o ensino sendo que a brincadeira deve estar intimamente ligada a essa fase da vida, não podendo estar desassociada do ato de aprender.

Os professores e pais quando exercem a autoridade de forma mais intensa deixam de observar, ouvir a voz e valorizar a cultura das crianças. Diante disto, as crianças a procuram outros adultos, pois sempre os escutamos e não damos ordens, visto que não devemos interferir na forma como a/as professoras agem nos grupos ou salas de referência. As crianças compreendem que somos adultos, mas nos identificam como uma ponte para chegar até os professores, como ocorreu nas observações, elas falavam conosco para pedirmos as professoras algo que desejavam, como brinquedos, por exemplo.

> É necessário se engajar no cotidiano do grupo, agir como amiga, ajudando as crianças, revendo preconceitos e percepções a respeito daquele grupo específico. Para conhecer e compreender as culturas infantis é necessário se tornar parte do grupo e ter a capacidade de ouvir e estar, exatamente em locais onde dificilmente os pais ou professores circulam, quando as crianças estão em pares. (MACÊDO, 2014, p. 94 e 95).

A partir do momento em que nos tornamos amigas das crianças e não apenas pesquisadoras, conseguimos conhecer mais seus sentimentos e anseios, ou seja, construímos um olhar diferente para aquela situação e não observávamos apenas o que estava ocorrendo em sala, mas todo o exterior, toda a carga cultural que elas traziam consigo de seus lares e do meio social em que vivem.

> Geralmente, as crianças dormiam após o almoço, e acordavam por volta de 13 horas e passavam quase uma hora sentadas sem fazerem nada elas pediam, incansavelmente os brinquedos, pois não aguentavam mais ficarem sem fazer nada, mas sempre eram negadas, como relatado no Diário de campo; Após o soninho todas as crianças ficam sentadas na mesa, por quase uma hora, sem que seja disponibilizado nenhum brinquedo. Entretanto, mesmo sem brinquedos físicos as crianças criam objetos imaginários, bem como brincadeiras imaginárias, mas por vezes são interrompidas, pois a professora requer silêncio na sala. [...] [...]as crianças pedem incansáveis vezes brinquedos e sempre são negados: -Tia quero a boneca…(Bruna). - E eu quero o hulk (Paulo) - Pega pra mim o carro (Tales) - Não! Vão sentar, isso não é hora de brincar, vocês vão acordar os coleguinhas que ainda estão dormindo. (Professora) (Diário de campo, 04/10/2019- MA)

As professoras tentavam, de forma autoritária, controlar as crianças, pois algumas ainda dormiam, mas não analisavam a questão de que as crianças estavam sem fazer nada e queriam brincar. Já no Maternal B, ocorria a mesma situação, as crianças queriam brincar e era negado, entretanto, nesta turma as crianças já eram maiores (três anos) e já tinham, certamente internalizado, que já eram grandes demais pra brincar, por isso não

faziam mais tanta questão quanto no maternal A, no qual as crianças eram menores (dois anos).

A turma do maternal B era mais avançada as professoras sempre davam brinquedos de montar e massinha de modelar, com a finalidade de descontrair eles, mas também trabalhar a coordenação motora de todos. Entretanto, algumas crianças não ficavam satisfeitas e queriam brinquedos, como no caso de Levi, que passou vários minutos pedindo um helicóptero de brinquedo, mas segundo a professora aquele não era o horário correto de brincar com determinados objetos.

Não deveria existir um horário correto para a brincadeira, ela deve ser parte do currículo, pois as crianças aprendem e se desenvolvem através do brincar. O ato de brincar para a professora não tinha tanto sentido quanto para criança, pois para muitos adultos isso não passa de um passatempo, mas na vida da criança o brincar possibilita a apreensão e compreensão da realidade, possibilitando seu desenvolvimento. A criança aprende, individualmente e entre pares, aprende a conviver e cumprir regras, em síntese, desenvolve as dimensões afetiva, motora e cognitiva, através do brincar. Portanto, privá-la dessa linguagem/ cultura é como se a privassem de viver a sua infância e de compreender a realidade.

As Professoras de Educação Infantil precisam conhecer os documentos que regulam a educação infantil, que asseguram os direitos das crianças. O brincar é um direito das crianças, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069\90, artigo17. Neste sentido garantir espaço e tempo, na educação infantil, para brincadeiras é priorizar o direito das crianças, ao mesmo tempo, em que se possibilita que elas aprendam e se desenvolvam de forma integral, conforme o artigo 29 da LDB\96.

Ao longo da pesquisa observamos, certo dia uma criança pedia incessantemente um helicóptero, então naquele momento poderia se propor a confecção de brinquedos, explorar os conhecimentos das crianças sobre meios de transportes que conheciam, apresentar outros, de forma dinâmica e divertida, mas, lamentavelmente o brincar ainda não é reconhecido nas práticas pedagógicas da educação infantil como a atividade principal das crianças (VIGOTSKY, 2007) para compreenderem o mundo/realidade. É exatamente por possibilitar a inserção das crianças na cultura que o brincar é um dos eixos do currículo da educação infantil.

É fato que nos últimos anos os pais e professores se preocupam mais com a leitura e escrita das crianças, em detrimento do desenvolvimento de outras linguagens, que são fundamentais. Não estamos negando a importância do contato e compreensão da linguagem escrita nessa fase da vida, mas há diversas linguagens que devem ser vivenciadas, exploradas pelas crianças na educação infantil. As políticas curriculares atualmente vêm impondo idades\ fases para aprendizagens especificas exigindo-se cada vez mais cedo que as crianças adquiram as habilidades de leitura e escrita, sempre em detrimento de outras linguagens que são fundamentais na primeira infância.. Lamentavelmente, quem

não consegue atender a tais expectativas já entra nas estatísticas das crianças com atraso, dentre outros estereótipos.

É importante respeitar a infância das crianças e explorar outras linguagens fundamentais, como o brincar, as emoções, a fantasia, a motricidade, as artes visuais e gráficas, antes de se priorizar a linguagem escrita, principalmente na perspectiva de codificar e decodificar o código escrito, sem trabalhar a linguagem como um objeto cultural, de uso social. Com toda essa cobrança, a função social da creche, que é desenvolvimento integral das crianças, conforme o artigo 29 da LDB/96, deixa de ser um ambiente de cuidados e educação no sentido mais amplo para tornar-se um espaço de preparação para o ensino fundamental, reservando mais tempo para o ensino de determinados conteúdo do que para o brincar, para a música, para os contos de fadas, para o teatro, para fomentar a fantasia e a criatividade.

A creche, na qual foi realizado o estudo é do PROINFANCIA[2] foi projetada a partir de uma proposta pedagógica que destaca o brincar e as interações como eixos estruturantes do currículo. Sendo assim, a estrutura física da instituição segue um padrão, com espaços para brincadeiras ao ar livre, para a contação de histórias ao ar livre, salas amplas e confortáveis, bem como todos os espaços acessíveis para crianças com deficiência. A despeito desse ambiente pensado para garantir às crianças viverem suas infâncias, as mesmas eram condicionadas mais ao ensino dentro das salas de referência, quanto ao espaço externo, rico de possibilidades, com escorregos, casinhas, gangorras, dentre outros só era ocupado pelas crianças no momento do recreio, que era apenas de 30 minutos.

> Em um determinado dia de observação, as professoras estavam ensinando as crianças a traçarem pontos ligando meios de transporte aos nomes. E a professora ressaltou: “Precisamos passar mais atividades desse tipo, porque vão chegar na escola sem saber ligar os pontos. [...] Precisamos focar mais no ensino deles, eles precisam sair daqui sabendo de mais coisas.” (Diário de Campo, 28/11/2019- MB)

No maternal A, que atende crianças de 2 anos as professoras focam mais o reconhecimento dos nomes próprios, reconhecimento das cores, dentre outros, já no B as professoras planejam tarefas mais detalhadas, como a ligação de pontos de uma figura para outra, o reconhecimento dos números, entre outros assuntos. Segundo Macêdo:

> É perceptível o foco do currículo da instituição, em especial, da turma B, no que se refere à preparação das crianças para irem para o primeiro ano alfabetizadas. Observamos, reiteradamente, o esforço e a competência pedagógica da professora no uso do método em busca de atingir seu objetivo e de capacitar as crianças para se adaptarem à realidade do primeiro ano. (MACÊDO, 2014, p. 116)

---

2 Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

Presenciamos uma atividade de reconhecimento dos numerais:

> - Evellin, venha aqui me dizer qual é o número 8. (Professora Luzia)
>
> - É esse daqui? (Evellin)
>
> - Não, esse daí é um 5. (Professora Luzia)
>
> - Meu Deus, essa menina é muito atrasada, toda vez erra os números. (Professora Beca)
>
> -Tem algumas crianças que precisam de um reforço. (Professora Luzia) (Diário de Campo, 28/11/2019- MB)

As crianças podem e devem ter acesso a cultura, como o código escrito, as cores, ritmos, números, formas, músicas, entre tantos outros, porém, tudo isto deve ser permeado pelas interações e brincadeiras. Segundo as DCNEIs, "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras[...]" (BRASIL, 2009, p. 25). As experiências citadas são as mais variadas possíveis, desde gestos, até gêneros textuais, mas o que deve ser destacado nesse artigo é o papel que a brincadeira ocupa, ou seja, um lugar central nas propostas pedagógicas, no currículo e planejamento das experiencias educativas. Nas diretrizes podemos observar a presença da palavra "devem", portanto é uma normativa, as instituições de educação infantil têm a responsabilidade de garantir que as crianças apreendam o mundo através de experiencias brincantes e interativas.

O brincar, necessariamente, não precisa ter uma finalidade pedagógica imediata, mas deve ser compreendido como uma linguagem que possibilita a interação e a comunicação da criança com a realidade. Isso é motivo suficiente para se garantir espaço estruturado, materiais e tempo na creche para as crianças brincarem, seja nas atividades dirigidas, planejadas pelas professoras, seja nas atividades livres, nas quais as crianças tem autonomia do que e com quem brincar sem ou com a participação das professoras ou adultos. O brincar é uma cultura infantil (SARMENTO, 2004) garantir nas propostas e práticas curriculares que as crianças se expressem e se comuniquem por meio do brincar significa colocar os interesses e necessidades das crianças no centro do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o brincar não deve ser naturalizado, visto como um passatempo, mas como ponto de partida e de chegada das práticas curriculares nas instituições de educação infantil.

Por fim, é importante garantir as professoras que atuam na educação infantil formação continuada sobre as produções científicas, documentos oficiais e Leis, a exemplo do ECA, das DCNEIs, pois alguns profissionais, por falta de formação e condições de trabalho e materiais adequados, atuam na educação infantil com um conhecimento superficial sobre

a criança, sobre o cuidar\educar, sobre o desenvolvimento infantil e culturas da infância, que aliados aos saberes profissionais, produzidos ao longo de suas prática, potencializam uma educação infantil que valoriza aos interesses e as culturas infantis.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dos dados analisados, nossa conclusão é de que o brincar ainda não se constitui como um direito das crianças e como eixo das práticas pedagógicas na instituição. Os profissionais não compreendem seu real sentido, como um direito humano e eixo do currículo na educação infantil. Está presente o discurso de sua importância, mas sua inserção na prática curricular e pedagógica é quase nula. Porém, a despeito do pouco valor dado ao brincar no currículo das turmas observadas, foi possível constatar que o brincar, mesmo de forma fortuita, pontual, faz parte do cotidiano das crianças, as quais subvertem a ordem instituída, as normas, o controle e, como atores sociais, que agem no mundo, mesmo a contrapelo, significam e ressignificam a realidade através do brincar, mesmo que essa atividade seja censurada em alguns momentos na instituição.

Constatamos, também que há uma carência de brinquedos/materiais para a realização do brincar na instituição. Ainda não há um reconhecimento da importância do brincar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, por isso nas práticas pedagógicas privam as crianças do seu direito de brincar, além do pouco valor dado a esta ação nas práticas curriculares com as crianças, pois o foco, desde o maternal já é preparar as crianças para o ensino fundamental.

Em face disto acreditamos que é preciso um investimento, por parte das profissionais e do poder público em formação continuada e, também que se garanta condições de trabalho adequadas para que as professoras possam planejar a sua prática a partir de uma reflexão sistemática sobre a realidade, sobre as crianças, suas culturas, como aprendem. É preciso também investimento em brinquedos e materiais para se estruturar o ambiente para as brincadeiras. Por fim, o ato de cuidar e educar exige reflexão sobre a prática, compromisso político com a formação cidadã e ética.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Editora 34, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2020.

______ **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em:<ttp://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf> Acesso em: 25 jul. 2020.

________.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2010.

______. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: MEC/CNE/ CEB, 2009.

______. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 08 de junho de 2020.

BORBA, A. M. **Cultura da infância nos espaços-tempos do brincar**: Um estudo com crianças de 4 a 6 anos em instituição pública de Educação Infantil. 2005. 298 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal, Niterói-RJ, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M (org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**; 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. A pesquisa socioantropológica com crianças em espaços educativos. In: LIMA JUNIOR, Arnaud Soares; ANDRADE; Dídima Maria de Mello. **Educação e contemporaneidade**: contextos e singularidades. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 207- 220.

MACEDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, 2014, 237 f.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância. Porto: Edições ASA, 2004.

SCHLESENER, Anita Helena. **Os tempos da história**: leituras de Walter Benjamin. Brasília: Líber Livros, 2011.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança** - 1959. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm> Acessado em: 25 out. 2020.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superio-res.. trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 10

O USO DAS TECNOLOGIAS E OS DESAFIOS IMPOSTOS PELA PANDEMIA: O QUE REVELAM PROFESSORES DE MATEMÁTICA DE UMA CIDADE DO SEMIÁRIDO BAIANO?

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 20/04/2021

Ana Cleice Souza de Menezes
Secretaria de Educação de Antônio Gonçalves
http://lattes.cnpq.br/8602159313715649

Américo Junior Nunes da Silva
Universidade do Estado da Bahia
http://lattes.cnpq.br/5104791370402425

RESUMO: Este trabalho objetiva discutir sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) inseridas nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática e que aproximam os professores e estudantes nas práticas de ensino atuais, ocorridas remotamente, e fazendo-os refletir sobre as contribuições desses recursos. Nesta perspectiva, levantou-se a seguinte problemática de investigação: "Quais TIC são utilizadas pelos professores de Matemática durante os percursos de ensino e aprendizagem na Pandemia? ". Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada com quatro professores licenciados em Matemática e que residem na cidade de Antônio Gonçalves, município pertencente à região norte do Estado da Bahia. Para produção de dados utilizou-se, enquanto instrumento, um questionário criado no *Google* formulário. Concluiu-se, após a análise dos dados, que o tempo inicial de suspenção de aulas foi usado pelos professores para pesquisar e participar de formações que os preparassem para as aulas remotas, já que devido a Pandemia do *coronavírus* essa passou a ser uma realidade. Outro ponto percebido foi que o "Zoom; Google Meet; Pacote Office; *Sokrative*, plataforma digital; *malmath*, e outros aplicativos matemáticos; e a utilização do *whatsApp* ou *telegram*", tornou possível os movimentos de ensino e aprendizagem, aproximando docentes e discente que a essas ferramentas tem acesso. Os docentes, com isso, passaram a refletir sobre as contribuições que esses recursos proporcionam ao ensino da Matemática, podendo assumi-los em um contexto de pós-pandemia.

PALAVRAS - CHAVE: Pandemia; Ensino da Matemática; TIC.

THE USE OF TECHNOLOGIES AND THE CHALLENGES IMPOSED BY PANDEMIA: WHAT DO MATHEMATICS TEACHERS REVEAL IN A CITY IN THE BAHIA SEMIARID?

ABSTRACT: This work aims to discuss the Information and Communication Technologies (ICT) inserted in the teaching and learning processes of Mathematics and that bring teachers and students closer to current teaching practices, which occurred remotely, and making them reflect on the contributions of these resources. In this perspective, the following research problem was raised: "Which ICTs are used by Mathematics teachers during the teaching and learning pathways in Pandemic? ". It is a qualitative research, of the case study type, carried out with four professors with degrees in Mathematics and who reside in the city of Antônio Gonçalves, a municipality in the northern region of the State of Bahia. For data production, a questionnaire created on the Google form was used as an

instrument. It was concluded, after analyzing the data, that the initial time of class suspension was used by teachers to research and participate in training that would prepare them for remote classes, since due to the coronavirus Pandemic this became a reality. Another point that was perceived was that “Zoom; Google Meet; Office pack; Sokrative, digital platform; malmath, and other mathematical applications; and the use of whatsApp or telegram ”, made teaching and learning movements possible, bringing together teachers and students who have access to these tools. With that, teachers started to reflect on the contributions that these resources provide to the teaching of Mathematics, being able to assume them in a post-pandemic context.
KEYWORDS: Pandemic; Mathematics teaching; ICT.

1 | INTRODUÇÃO

O Brasil e os demais países do mundo foram surpreendidos, em 2020, com o anúncio de uma pandemia: a do *Coronavírus*. No momento da escrita deste texto, particularmente, vivíamos um momento crítico em nosso país, por conta do aumento do número de casos e mortes causadas pela **Covid-19.** Na tentativa de barrar o aumento do contágio e mortes, desde o princípio, algumas recomendações se fizeram necessárias enquanto medidas de prevenção, seguindo as orientações da OMS (Organização Mundial da Saúde), como o distanciamento social, por exemplo, que levou as instituições educacionais (re)pensarem e suspenderem os encontros presenciais.

Porém, as diversas demandas originadas desse movimento de repensar as atividades presenciais, como evidenciou Silva (2021) e Silva, Nery e Nogueira (2020), levaram-nos a perceber as tecnologias como importante aliada. Porém, como evidenciam os autores anteriormente referenciados, nem todos tem acesso a esses recursos, o que nos leva a inferir que se escancaram, mais ainda, as desigualdades na Educação do País.

Ainda partindo do que apontamos anteriormente, referenciando Silva (2021), percebemos que essa realidade de dificuldade de acesso a equipamentos e a internet de qualidade não se aplica apenas a estudantes; pelo contrário, são muitos os docentes que não conseguem fazer o ensino remoto uma realidade. Nesse ínterim, portanto, são incipientes os incentivos do poder público no pensar políticas que garantam esse acesso para docentes e discentes. Se a Educação é pública e, nesse momento, os processos de ensinar e aprender estão acontecendo devido às mediações tecnológicas, importante se assegurar o acesso gratuito a equipamentos e internet de qualidade.

Diante deste contexto de pandemia, notou-se que muitos docentes, *a priori*, preocuparam-se em como se daria os processos de ensino e aprendizagem por meio de aulas remotas. Para nossa realidade do ensino de Matemática, em particular, havia uma preocupação em como garantir que as demonstração e aplicação de conceitos fossem asseguradas. Daí alguns questionamentos surgem, a exemplo de: que TIC utilizar para permitir que a aprendizagem da Matemática, durante a Pandemia, aconteça?

Essa preocupação carrega, muitas vezes, a falta de preparo de muitos docentes

em manusear recursos tecnológicos que favoreçam a mediação e compreensão dos conhecimentos matemáticos. E isso revela, também, que, mesmo as tecnologias sendo apontadas pelos documentos curriculares e diversos outros trabalhos de pesquisa, por exemplo, como importante aliado no processo de ensino e aprendizagem, causou estranheza, como se fosse algo novo.

Na mão do que destacamos anteriormente e partindo do que revela Andrade (2011, p. 18), "as tecnologias vêm para nos proporcionar uma educação de qualidade, com inclusão digital e dinamização, no processo de ensino aprendizagem". Sendo assim, diante do apresentado, pensou-se na importância de discutir sobre alguns recursos tecnológicos que contribuiriam nesse movimento de trabalhar remotamente. Surge, portanto, o seguinte questionamento que orienta a escrita deste texto: Quais TIC são utilizadas pelos professores de Matemática durante os percursos de ensino e aprendizagem na Pandemia?

Este trabalho, partindo da problemática anteriormente apresentada, tem como objetivo discutir sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) inseridas nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática e que aproximam os professores e estudantes nas práticas de ensino atuais, ocorridas remotamente, e fazendo-os refletir sobre as contribuições desses recursos.

A princípio, neste texto de pesquisa, relataremos sobre as modificações que a área da educação vem sofrendo durante a pandemia do *coronavírus*; e posteriormente, discutiremos sobre as TIC que podem ser inseridas nas práticas docente dos professores de Matemática, e sobre as contribuições que as mesmas podem proporcionar aos processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

2 | METODOLOGIA

Diante da problemática que apresentamos na seção anterior, cabe-nos definir esse trabalho de pesquisa enquanto qualitativo, do tipo pesquisa de campo, uma vez que "consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los" (MARCONI; LAKATOS; 2003, p. 186).

Para produção de dados utilizamos como instrumento um questionário criado no Google formulário e que apresenta 12 questões: 4 para traçarmos o perfil dos participantes e 8 para investigar sobre o como ocorre os processos de ensino e aprendizagem da Matemática durante o contexto pandêmico.

Participaram desta pesquisa quatro professores da Educação Básica que lecionam a disciplina de Matemática. Estabelecemos como critério de escolha, docentes licenciados em Matemática nos últimos 05 anos e que residem na cidade de Antônio Gonçalves-BA.

O questionário, construído no Google formulário, foi aplicado aos participantes. A forma como as respostas foram organizadas, facilitou a compreensão e interpretação dos

resultados. Esse instrumento de pesquisa nos proporciona as seguintes vantagens:

> (..) e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas; f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável; j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis (MARCONI; LAKATOS; 2003, p. 202).

Vale considerar que todos os participantes que aceitaram participar da pesquisa, respondendo o questionário, assinaram eletronicamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Respeitaram-se, ao longo da construção da pesquisa, as questões éticas.

Durante a análise de dados utilizaremos nomes fictícios para identificar os participantes e, assim, manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Sendo assim, utilizaremos os seguintes nomes: Harry, Draco, Rone e Snape.

Durante o percurso de produção de dados percebemos que algumas particularidades definiam os participantes da pesquisa, o que nos levou a estabelecer duas categorias: i) categoria A – onde se situa o professor Rone*,* que teve as aulas suspensas durante o período de pandemia; ii) categoria B – onde estão os professores que deram continuidade as atividades escolares durante o contexto de pandemia, por meio de aulas remotas (Harry, Draco e Snape). Para este texto, particularmente, olharemos para o que nos revelaram os docentes da categoria B.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Contexto Pandêmico: Que Mudanças Foram Provocadas no Contexto Educacional?

Durante a pandemia da Covid-19 houve diversas mudanças no contexto educacional; dentre elas, a necessidade de repensar as diversas práticas presenciais adotadas até então pelos diferentes sistemas de ensino e o olhar para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) enquanto recursos que poderiam permitir aproximação entre estudantes e professores durante a adoção das medidas de distanciamento social.

Esse contexto de distanciamento iniciou-se no dia 17 de março de 2020, quando foi divulgado pelo Ministério da Educação- MEC o seguinte parecer:

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p. 01, PORTARIA Nº 343).

Essa autorização ratifica que durante 30 dias as aulas presenciais poderiam ser substituídas por aulas mediadas por tecnologias digitais; havendo a possibilidade de prorrogação, a depender das situações de contágios e mortes provocadas pelo vírus.

Em 01 de Abril de 2020, diante da situação de aumento de mortes e contágio no Brasil e no mundo, portanto, publica-se uma medida provisória sobre a reorganização do calendário escolar:

> Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do **caput** do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, p.01, MEDIDA PROVISÓRIA Nº 934).

Partindo do visto anteriormente, percebemos que essa medida dispensou o cumprimento obrigatório dos 200 dias letivos, estabelecidos no art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (Lei nº. 9.394/1996), permanecendo apenas a carga horária mínima de 800 horas.

Com o agravar da situação no país, quanto ao contágio, dia 16 de junho de 2020 o MEC divulgou uma nova portaria a respeito da substituição das aulas presenciais enquanto a pandemia fosse uma realidade e colocasse em risco a vida das pessoas

> Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020. p.01 PORTARIA Nº 544).

Diante a essas modificações, as escolas que fossem autorizadas tiveram que (re) pensar a presencialidade e a buscar estratégias para fazer os processos de ensino e aprendizagem uma realidade. Nessa direção, portanto, utilizar as TIC passou a ser uma alternativa viável e, nesse contexto, começa a ser explorado pelas diferentes instituições de ensino.

Porém, infelizmente, muitos profissionais da educação sentiam-se despreparados para esse novo contexto e, também, não dispunham de ferramentas e internet de qualidade. Porém, na ausência de políticas públicas que permitissem esse acesso tiveram que adaptar-se a esse novo modelo de ensino.

No próximo tópico, partindo do que discutimos nessa seção, abordaremos sobre a utilização das TIC durante o ensino, principalmente sobre a influência que as mesmas têm para os processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

3.2 TIC no Ensino da Matemática

Como era impossível prever quanto tempo a pandemia do novo *coronavírus* iria durar, a única solução foi substituir o ensino presencial pelo ensino remoto. Nesse sentido, olhando para essa organização chamada de “ensino remoto”, nos cabe considerar que esta difere da Educação a Distância – EaD, muito conhecida na atualidade.

O ensino remoto emergencial ocorre quando “o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 09). Ou seja, uma diferença entre o ensino remoto e presencial é o espaço geográfico que alunos e professores se encontram.

Entretanto, como essa modificação aconteceu de forma inesperada, sabemos que grande parte dos gestores e docentes se encontrava despreparados para manusear os recursos tecnológicos e articulá-los as suas práticas pedagógicas. Muitos profissionais da educação que se encontravam nesse lugar de desconforto por conta do uso das diferentes tecnologias tiveram que buscar qualificação.

Neste caso, partindo do exposto, ressaltamos a importância que a formação continuada assume no movimento de permitir que o educador possa manter-se atualizado. Sobre esse processo de formação contínua, partindo de Ferreira et al. (2019, p.129), conjecturamos que

> Essa formação é vista como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores, bem como à evolução das práticas pedagógicas e às novas tendências educacionais, contribuindo nesse processo para agregar conhecimento que o capacite a atuar de forma impactante no contexto profissional

Embora para muitos professores esse movimento de buscar uma formação continuada se deu particularmente, enquanto iniciativa do próprio docente; cabe-nos considerar que as diferentes redes de ensino precisam pensar esses aspectos e assumir isso como uma responsabilidade, não apenas durante o período de pandemia, mas, também, no que tange a entender que os processos de ensino e aprendizagem respondem a uma dinâmica diversa ditada pela contemporaneidade.

Falando especificamente sobre o ensino da Matemática, Santos, Morais e Paiva (2004, p. 01) asseveram que

> É de grande importância que o mesmo possa ser realizado com a utilização de todas as facilidades que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) proporcionam, incluindo a disponibilidade de diferentes tipos de aplicações úteis para o ensino da Matemática (como, por exemplo, sistemas de computação algébrica, aplicações de geometria dinâmica e sistemas de modelação computacional), objetivando-se com isso possibilitar uma dinamização no ensino dos mais diversos conteúdos matemáticos.

Este novo modelo de ensino, (im)posto pelo contexto de pandemia, traz muitos desafios, sobretudo para a Matemática que é considerada por muitos estudantes um componente curricular difícil. É necessário ater-se as escolhas dos meios de mediação, pois, muitos dispositivos pedagógicos podem aproximar os estudantes dos objetos matemáticos estudados, permitindo a ressignificação das crenças e concepções que muitos trazem e construíram ao longo das vivências escolares, permitindo assim uma aprendizagem com significado. É importante que as aulas sejam atrativas e dinâmicas, que as tecnologias escolhidas estimulem a busca contínua pela aprendizagem.

Podemos aqui destacar, partindo do que nos apresenta Marin (2012, p. 63), que

> O uso de tecnologia de informação e comunicação (TIC) no ensino de matemática tem sido recomendado pelos especialistas pelo fato de ampliarem as possibilidades de atividades em que os alunos possam trabalhar com diferentes representações tais como uma tabela, gráficos e expressões algébricas, de forma rápida e articulada. Isso contribui para a exploração dos diferentes conceitos matemáticos.

Logo, a fim de aproximar os professores dos avanços tecnológicos e fazê-los refletir sobre suas práticas, no próximo tópico ampliaremos o olhar acerca das respostas apresentadas pelos sujeitos e partindo delas, buscaremos responder a problemática definida nesta pesquisa.

4 | ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção discutiremos os dados que foram produzidos a partir das respostas apresentadas pelos professores Harry, Draco, Rone e Snape ao questionário aplicado. Importante destacar que todos aceitaram participar e assinaram eletronicamente o item do formulário destinado ao TCLE.

Para melhor análise dos dados consideramos necessário conhecer os participantes e, para isso é importante traçarmos o perfil dos respondentes.

O *Harry* é professor de Matemática da rede municipal e residente em Antônio Gonçalves/BA; é formado em Licenciatura em Matemática e concluiu o curso no ano de 2019. *Draco,* professor de Matemática da rede particular, reside em Antônio Gonçalves/BA e graduou-se em Licenciatura em Matemática no ano de 2018. *Snape* também é professor de Matemática de rede particular, residente em Antônio Gonçalves/BA e licenciado desde 2019; e *Rone* é professor de Matemática da rede Estadual de ensino, residente na cidade de Antônio Gonçalves/BA e formado em Licenciatura em Matemática desde 2017. Vale pontuar que nenhum dos respondentes cursa ou fizeram alguma especialização.

Como a pesquisa discute as TIC para o ensino da Matemática, somente as falas dos professores participantes e parte da categoria B contribuíram para os resultados de nossa pesquisa, uma vez que o professor *Rone*, da categoria A, relatou que “desde o início da

pandemia as aulas no colégio em que trabalho foram suspensas". (Questionário, 2021). O Governo do Estado da Bahia, em sua página oficial, prorrogou no dia 15 de janeiro de 2021, o decreto que proíbe aulas presenciais até o dia 30 de janeiro. (O PORTAL OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA, 15 de janeiro de 2021).

Os docentes da categoria B relataram como foi o processo de transição das aulas presenciais para as aulas remotas. *Harry* relatou que foi "Difícil. Custou investimento em internet de maior qualidade. Aparelhagem para uma transmissão com áudio de qualidade" (Questionário, 2021). *Snape* enfatizou que "No início foi um grande choque, pois eu precisei buscar alguma alternativa para minha situação atual, em que se encontrava com falta de materiais necessários para realização das aulas" (Questionário, 2021).

Ambos destacaram que a adaptação foi difícil devido aos recursos tecnológicos disponíveis para a realização das aulas. Sobre o uso desses recursos Andrade (2011, p.01) afirma que "a apropriação desses meios de comunicação para a construção do conhecimento vem mobilizando os educadores no sentido da seleção e utilização mais adequadas dessas novas tecnologias". Acreditamos que esse é um ponto importante do debate, sobretudo no que tange a pensar que nem todos os docentes tem acesso a esses dispositivos e, por isso, os gestores precisam assumir essa questão como uma política pública.

Fizemos a seguinte pergunta aos professores: "Como estão ocorrendo às aulas durante a pandemia da Covid-19? Está utilizando alguma ferramenta tecnológica para ministrar as aulas de Matemáticas? Se sim, qual/quais?".

Harry relatou que está utilizando o "Google Meet e Pacote Office" (Questionário, 2021). *Snape* declarou que:

> Utilizei o programa Paint do Windows como lousa digital, fazendo a escrita com o mouse, pois a plataforma que ministrava as aulas não tinha recursos, somente a transmissão da tela do desktop em que estava utilizando. Também utilizei alguns sites com jogos educativos online e montagem de slides coma explicação teórica do conteúdo (Questionário, 2021).

A escolha do dispositivo para ministrar as aulas deve estar ligada diretamente com a proposta apresentada em seu plano de trabalho e, obviamente, considerando todo o contexto que circunscreve o contexto pandêmico. Por esse motivo, é importante que através desses recursos escolhidos "(...) a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais" (BRASIL, 2017, p. 57).

No entanto, para que o ensino proporcione aos estudantes, através de aulas remotas, uma aprendizagem crítica e reflexiva, é necessário que os docentes sejam capacitados e estejam preparados para tal. À vista disso, perguntamos aos professores se antes das aulas retornarem mediadas por tecnologias, nesse formato de ensino remoto emergencial,

a escola proporcionou aos profissionais de educação alguma formação ou orientação.

Harry declarou que “fizemos uma reunião online mostrando como criar reunião e usar algumas das ferramentas do Zoom. Em outro momento, mostramos como realizar a transmissão de tela” (Questionário, 2021). O relato de *Draco*, também, nos chamou atenção:

> Infelizmente no início não. A única orientação dada pela escola foi que a partir daquele momento teríamos que dar aulas remotas. Até eu encontrar uma ferramenta que facilitasse o desenvolvimento das minhas aulas, fui fazendo pesquisas e leituras sobre tecnologias de informação e comunicação no ensino da Matemática (Questionário, 2021).

Notamos que apesar da instituição em que trabalha não ter o orientado, *Draco* buscou informações para que pudesse promover um ensino de qualidade. Compreendendo então esta atitude como uma busca por conhecimentos significantes, FERREIRA et al, apontam que:

> A formação continuada nesse contexto tem muito a oferecer, porque ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e com isso apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade para agregar conhecimento que o capacite a atuar de forma impactante no contexto profissional (FERREIRA et al, 2019, p.128).

É impossível fugir dos desafios que o ensino da Matemática apresenta, principalmente quando é ministrado através de aulas remotas. Pensar em propostas de formação contínuas e articuladas com as diferentes práticas dos docentes é um desafio que precisa ser assumido pelas diferentes instituições educacionais, respeitando sempre a autonomia do docente. Desta forma, questionamos os professores sobre as dificuldades apresentadas durante esse período.

Harry apontou que “o desafio maior é manter o aluno atento e motivado” (Questionário, 2021). *Draco*, nessa direção, pontuou que era “manter os alunos interessados, atentos, participativos e avaliar as aprendizagens dos educandos através de atividades online” (Questionário, 2021). Observamos que, diante do cenário de desconforto por conta dos desafios impostos pela pandemia as escolas, os professores seguem preocupados em permitir que as escolhas permitam que os estudantes aprendam e se sintam motivados.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, como solução para essas dificuldades, é necessário que a escola:

> (..) eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2017, p.60).

Partindo do que revelamos anteriormente, apesar de desafios, o ensino remoto emergencial, mediado pela utilização de diferentes TIC, tem permitido um (re)pensar dos processos de ensino da Matemática; repensar esse que ultrapassa o contexto de pandemia e, provavelmente, reverberará para as diferentes práticas em um momento de pós-pandemia. Destarte, os docentes destacaram que "o aluno interessado pode continuar estudando e aprendendo além do momento da aula" (*Harry*, questionário, 2021), que "o professor mantém o ensino atualizado" (*Draco*, questionário, 2021) e que "a Matemática pode ser abordada e demostrada através de vários aplicativos disponíveis no *playstore*" (*Snape*, questionário, 2021).

Nessa direção, Nobre (2016) relata que a Matemática "vem contribuindo para que a capacidade de assimilar o conteúdo se torne mais fácil, possibilitando novas práticas de ensino em sala de aula, utilizando-se das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que podem contribuir na aprendizagem" (Nobre, 2016, p.01).

Finalizamos nosso questionário com a seguinte pergunta: "Quais TIC são utilizadas por vocês durante os percursos de ensino e aprendizagem da Matemática nesse período de Pandemia". Como resposta os professores apontaram "Zoom, Google Meet, Pacote Office" (*Harry*, questionário, 2021). "Sokrative, uma plataforma digital que possibilita atividades online, e gincana virtual" (*Snape*, questionário, 2021). "Aplicativos matemáticos, como *o malmath*. Criar redes sociais da disciplina e postar curiosidades ou conceitos sobre os assuntos e utilizar o *whatssap* ou *telegram* para tirar dúvidas, ou para compartilhas links sobre os assuntos" (*Draco*, questionário, 2021).

Pelo revelado pelos docentes em suas respostas, percebemos que essas tecnologias contribuem para os processos de aproximação dos estudantes e professores e permitem que aprendizagens aconteçam. Fica nítido, também, que existem problemáticas a serem superadas e, muitas delas, estão relacionadas ao acesso a equipamentos e internet de qualidade por todos. Essas tecnologias, nesse sentido, permitiram os professores se aproximarem dos diferentes dispositivos tecnológicos:

> (...) torna o ensino da Matemática mais atrativo, bem como materiais manipuláveis interessantes e recursos tecnológicos, todos eles permitem um ensino que difere do tradicional e levam o indivíduo a fazer relações, inferências, transformando o conhecimento já trazido anteriormente, transpondo os saberes escolares para a vida e vice-versa (NOBRE, 2016, p.04).

É importante enfatizar que o contexto de suspensão das aulas presenciais fez com que muitos docentes repensassem as suas práticas, tendo em vista que vivemos em constantes transformações destacamos que a inserção das TIC já poderia ser uma realidade.

5 I CONCLUSÃO

Diante do exposto, concluímos que é necessário que as diferentes redes de ensino assumam a formação de seus professores como uma responsabilidade e, não apenas do contexto de pandemia. Olhar para as diferentes práticas orientando-se pelo que se demandam a contemporaneidade é um exercício que permitirá aos docentes perceberem-se em constante formação, sobretudo, por entender que diferentes elementos implicam para o contexto e realidade, em uma dinâmica que muda cotidianamente.

O desconhecimento por parte de alguns docentes quanto às tecnologias e dispositivos diversos existentes, gerou em um primeiro momento, estranhamento e medo, sobretudo por ser essas as ferramentas disponíveis para fazer o ensino remoto uma realidade. Isso revela, em algumas situações, a forma como as aulas de Matemática eram ou poderiam ser pensadas no "antes da pandemia": sem o uso de tecnologias digitais.

A partir dos desafios impostos pelo contexto pandêmico, muitos professores buscaram formação continuada, na tentativa de entender sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação e, sobretudo, no como elas se articulariam as suas práticas para permitir que os estudantes, de fato, aprendessem. Sobre essas tecnologias, os professores da categoria B, destacaram: Zoom; Google Meet; Pacote Office; *Sokrative*, plataforma digital; *malmath*, e outros aplicativos matemáticos; e a utilização do *whatssap* ou *telegram.* Todos esses recursos, além de aproximarem os estudantes e professores e tornar o ensino de Matemática interessante, acaba instigando o aluno em continuar buscando conhecimento, já que, esses recursos fazem parte de suas vivências.

Logo, é necessário compreendermos que as Tecnologias de Informação e Comunicação passaram a fazer parte da nossa realidade e que ao voltarmos com as aulas presenciais, em um cenário de pós-pandemia, é importante continuar fazendo o seu uso e repensando cotidianamente o contexto de sala de aula, assumindo a dinâmica que a caracateriza.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. P. R. **O Uso de Tecnologias na Educação**: Computador e Internet. Monografia. Consorcio Setentrional de Educação. Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Goiás. Brasília – DF. 2011.

BRASIL. Atos do poder executivo. **Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503.

BRASIL. **O PORTAL OFICIAL DO ESTADO DA BAHIA**, **15 de janeiro de 2021.** Disponível em: http://www.bahia.ba.gov.br/2021/01/noticias/governo/governo-prorroga-ate-30-de-janeiro-decreto-que-proibe-shows-e-aulas-na-bahia/

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020.** Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n° 544, de 16 de Junho de 2020.** Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872.

BRASIL. **Medida provisória n 934/2020, de 1° de Abril de 2020.** Brasília: Poder executivo, 2020. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349.

FERREIRA, C. B; BARBOSA, J. S. B; MONTEIRO, M. F. R. B; A formação de professores sob a ótica de empoderamento e a construção de mentes pensantes. In: PIRES, H. S. R; et al. (Orgs). **(Inter) Conexão de saberes na educação contemporânea.** 1.ed. São Paulo: Pimenta cultural, 2019. cap.07, p.121-131.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARIN, D. (2012). Professores universitários que usam a tecnologia de informação e comunicação no ensino de matemática: quem são eles?. **Revista Eletrónica de Educação Matemática**, Vol. 7, n-º1 (http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/issue/archive)

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, v. 20, 2020.

NOBRE, Cristiane Siqueira de Macêdo; **Experiências com uso das TIC na educação Matemática do Ensino fundamental**. In: Anais do encontro Nacional de Educação Matemática, julho de 2016. ISSN 2178-034x.

SANTOS, E; MORAIS, C; PAIVA, J. **Formação de professores para a integração das TIC no ensino de Matemática:** Um Estudo na Região Autónoma da Madeira. 6º Simpósio Internacional de Informática Educativa. Coimbra: Center for Computational Physics, pp. 337-345. 2004.

SILVA, A. J. N. da . PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA E OS DESAFIOS (IM)POSTOS PELO CONTEXTO PANDÊMICO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DO SEMIÁRIDO BAIANO: doi.org/10.29327/217514.7.1-5. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 17, 2021. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/430. Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

CAPÍTULO 11

O PAPEL DAS DIFERENTES MÍDIAS E SUA RELAÇÃO COM O CONSUMO NA INFÂNCIA

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 23/03/2021

Barbara Bombonatto
Secretaria da Educação Araras
Ex- aluna da Fundação Herminio Ometto
Natural de Araras / São Paulo
http://lattes.cnpq.br/7618490126996837

Bárbara Gabriele Camargo
Secretaria da Educação Araras (2016)
Ex- aluna da Fundação Herminio Ometto
Natural de Araras / São Paulo
http://lattes.cnpq.br/6430912954528839

Ana Carolina Kastein Barcellos
Secretaria da Educação Estado São Paulo
Natural de Araras / São Paulo
http://lattes.cnpq.br/0150152288677710

RESUMO: O consumo presente em nossa sociedade vai além de um simples comprar, pode-se dizer que estamos submetidos à ordem social que padroniza comportamentos e ideias conforme padrões do consumo. O sujeito, mais especificamente a criança, vai se adaptando a esses moldes desde muito cedo. Com influência destes meios massivos, a cultura infantil e a educação acabam sendo caracterizadas com uma nova rotina e modos de brincar que interferem diariamente na formação das crianças e de seus hábitos. O objetivo desta pesquisa é analisar o papel das diferentes mídias no processo formativo e sua relação com o consumo. Para tanto, um segundo objetivo é observado: Analisar o documento: ''Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem (2017),'' que aponta o marco global para redimensionar a humanidade em um caminho sustentável (ONU, 2015). Segundo este documento, dentre os dezessete objetivos estipulados pela ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), identificamos o item doze como foco do nosso trabalho, pois ele trata de assegurar as relações de consumo e produção de forma responsável. Ele propõe ações até 2030 para o desenvolvimento sustentável, estabelecendo objetivos de abrangência dos desafios globais fundamentais para a sobrevivência da humanidade. A pesquisa é desenvolvida em forma de revisão bibliográfica tendo autores como Levy (2010) e Oliveira (2012) e os documentos citados. Espera-se estabelecer as implicações identificadas sobre o papel das diferentes mídias e do consumo nos processos educativos, considerando o caminho sustentável, para que possa contribuir para o professor refletir sobre o tema em sua prática na sala de aula.
PALAVRAS - CHAVE: Educação, Mídia e Criança.

THE ROLE OF DIFFERENT MEDIA AND THEIR RELATIONSHIP WITH CONSUMPTION IN CHILDHOOD

ABSTRACT: The consumption present in our society goes beyond a simple purchase, it can be said that we are subjected to the social order that standardizes behaviors and ideas according to consumption patterns. The subject, more specifically the child, adapts to these molds from an early age. Influenced by these mass media,

children’s culture and education end up being characterized by a new routine and ways of playing that interfere daily in the formation of children and their habits. The objective of this research is to analyze the role of different media in the training process and its relationship with consumption. To this end, a second objective is observed: Analyze the document: ” Education for sustainable development objectives: learning objectives (2017), ”which points out the global framework for resizing humanity on a sustainable path (UN, 2015). According to this document, among the seventeen objectives stipulated by the SDG (Sustainable Development Goals), we identified item twelve as the focus of our work, as it tries to ensure the consumption and production relationships in a responsible manner. It proposes actions until 2030 for sustainable development, setting objectives to cover the global challenges fundamental to the survival of humanity. The research is developed in the form of a bibliographic review with authors such as Levy (2010) and Oliveira (2012) and the documents cited. It is expected to establish the implications identified on the role of different media and consumption in educational processes, considering the sustainable path, so that it can help the teacher reflect on the theme in his classroom practice.
KEYWORDS: Education, Media and Children.

INTRODUÇÃO

O consumo, presente em nossa sociedade, vai além de um simples comprar, pode-se dizer que estamos submetidos à ordem social que padroniza comportamentos e ideias conforme padrões do consumo e mercadoria. O sujeito, mais especificamente a criança, vai se adaptando a esses moldes desde muito cedo, conforme vai se desenvolvendo.

Com influência destes meios massivos, a cultura infantil e a educação acabam sendo caracterizadas com uma nova rotina e modos de brincar que interferem diariamente na formação das crianças e de seus hábitos. O propósito desta pesquisa é analisar o papel das diferentes mídias e suas relações com o consumo nos espaços educativos. Ela também analisa o documento “Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável (EDS): objetivos de aprendizagem” (ONU, 2017) que propõe ações até 2030 para o desenvolvimento sustentável, estabelecendo objetivos de abrangência dos desafios globais fundamentais para a sobrevivência da humanidade.

A pesquisa se desenvolve em forma de revisão bibliográfica baseando-se em autores como Levy (2010) e Oliveira (2012). Espera-se estabelecer as implicações identificadas sobre o papel das diferentes mídias e do consumo nos processos educativos, considerando o caminho sustentável, para que possa contribuir para o professor refletir sobre o tema em sua prática na sala de aula.

OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa é analisar o papel das diferentes mídias no processo formativo e sua relação com o consumo. Para tanto, um segundo objetivo é observado: Analisar o documento: ’’Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável:

objetivos de aprendizagem (2017)," que aponta o marco global para redimensionar a humanidade em um caminho sustentável (ONU, 2015). Segundo este documento, dentre os dezessete objetivos estipulados pela ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), identificamos o item doze como foco do nosso trabalho, pois ele trata de assegurar as relações de consumo e produção de forma responsável.

REVISÃO DE LITERATURA

A mídia historicamente traz consigo efeitos que podem transformar a vida de qualquer sujeito em qualquer etapa de sua vida. Esses efeitos estão relacionados às práticas de consumo que estão presentes em simples coisas do cotidiano, que vão desde um telejornal, um *post* em uma rede social, uma propaganda ou um desenho animado. Conforme Oliveira (2011), as crianças não são apenas um sujeito consumidor sobre a ótica das ações propagandísticas do mundo empresarial, mas também, são consideradas estimuladoras desse consumo e inclusive influencia pais nas decisões de compras.

A sociedade do consumo em que tudo é descartável impõe uma cultura em que se o sujeito não tiver determinados produtos, não será aceito socialmente. Com o avanço da tecnologia e do aumento das programações para crianças, principalmente na televisão, a publicidade representa muitas vezes, uma realidade diferente do cotidiano das pessoas em relação à condição social e ao consumo. Observa-se que:

> Até mesmo as mensagens publicitárias geralmente trazem poucas informações objetivas que ajude o consumidor a tomar decisões bem fundamentadas. Na maioria dos casos, existe um apelo para os aspectos mais vulneráveis das pessoas: o desejo de ser atraente e aceito pelos demais ou mesmo o medo da infelicidade ou da doença. Fazendo-nos sentir imperfeitos, incompletos, insatisfeitos, os anúncios nos oferecem a solução para todos os males: consumir. Comprando este ou aquele produto ou serviço, seremos bonitos, queridos, felizes, etc. Assim, em toda publicidade há sempre um ingrediente de sedução, que nos faz sentir falta ou desejar algo que possivelmente jamais pensaríamos em comprar.(RIECKMAN, 2017, p. 138).

Conforme Santos e Grossi (2007), as crianças são influenciadas pelos anúncios publicitários, pois estão muito ligadas ao que acontece ao seu redor, principalmente nos meios de comunicação. Assim, o *marketing* infantil vê nas crianças potenciais consumidores de todos os tipos de produtos, apresentando três formas de atuação no mercado: gastando o próprio dinheiro; com desejos e necessidades, influenciando os gastos dos pais; e, sendo futuras consumidoras que se cultivadas. Tendo em vista este aspecto, é possível entender melhor as razões que levam os publicitários a investirem nas crianças e fica mais claro para entender por que há tanta propaganda e influência ao consumo em programas infantis.

O consumo, presente em nossa sociedade, vai além de um simples comprar, muitas vezes pode gerar um vício. Pode-se mencionar ainda que estamos submetidos à ordem

social que padroniza comportamentos e ideias conforme padrões do consumo e mercadoria oriundos da ação da indústria cultural.

Essa padronização se reflete no espaço educativo e a adaptação a esses moldes padronizados ocorrem precocemente, conforme as crianças vão se desenvolvendo, elas carregam em si, um pensamento padronizado e homogêneo, carregado de ideologias e padrões definidos pela ideologia da sociedade de consumo.

Nesse contexto, utilizamos as contribuições de Vygotsky para nortear as questões de como a ação das mídias nas crianças, se reflete nas atividades escolares, mais especificamente através da teoria histórico cultural, a qual diz que, as crianças aprendem pelo meio em que vivem, influenciadas pela cultura de seus pais e das pessoas que convivem ao seu redor.

A teoria diz ainda que a personalidade é formada por meio da cultura, ou seja, tudo o que é absorvido pela criança tem sua importância e compromete no seu desenvolvimento.

Dentro desse contexto, as crianças desde muito pequenas desejam este estilo de vida imposto e acreditam fielmente que só poderão ser felizes quando adquirirem os produtos que são postos como essenciais para serem aceitas e reconhecidas como pertencentes à sociedade.

Segundo Vygotsky (2003), o homem é um ser que se constitui a partir das relações sociais. Os homens humanizam-se por intermédio da cultura e esta é entendida por Vygotsky como a produção de toda humanidade ao longo da história, ou seja, tudo o que é criado pelo homem é cultura. Nesta perspectiva, o sujeito é sempre pertencente a um grupo e o indivíduo não é visto apenas de maneira biológica, mas sim biológica e socialmente. De acordo com Vygotsky (2003), todo ser humano é capaz de aprender e se desenvolver, mas é claro que isso não acontece na individualidade apenas, ou de forma espontânea, o ensino formal precisa ser intencional e estabelecido na relação com o outro.

> O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação. Esta apropriação indica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. (VYGOTSKY, 2003,p.8).

Para Vygotsky (2003), o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal. Uma vez que o papel educacional tem grande importância nesse processo e com o objetivo de delimitar as relações de consumo e seu impacto na educação, destaca-se neste estudo, o documento: "Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem (2017)," elaborado pela UNESCO[1] que aponta o marco global

1 A UNESCO vem promovendo a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) desde 1992 ela liderou a década das nações unidas para a EDS 2005-2014 e agora está a frente da sua continuação, o Programa de Ação Global (Global Action Programme-GAP) para a EDS. O impulso para a EDS nunca foi tão forte. Questões globais - como a mudança climática - exigem uma mudança urgente no nosso estilo de vida e uma transformação do nosso modo de pensar e agir.

para redimensionar a humanidade em um caminho sustentável. Segundo este documento, dentre os dezessete objetivos estipulados pela ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), identificamos o item doze como foco do nosso trabalho, pois ele trata de assegurar as relações de consumo e produção de forma responsável. Ele propõe ações até 2030 para o desenvolvimento sustentável, estabelecendo objetivos de abrangência dos desafios globais fundamentais para a sobrevivência da humanidade.

Dentro dessa proposta, os objetivos de aprendizagem para ODS, estão divididos entre objetivos de aprendizagem cognitiva, aprendizagem socioemocional e de aprendizagem comportamental.

De acordo com o texto, na aprendizagem cognitiva os objetivos devem levar o educando a refletir sobre sua prática e como essa prática é necessária em relação ao consumo sustentável relacionando-os aos padrões de produções. De acordo com essa aprendizagem, os objetivos devem estar focados ainda no desenvolvimento pessoal, sua transformação quanto sujeito consciente no processo sustentável. Já a aprendizagem socioemocional se caracteriza a partir das possibilidades que estão relacionados ao envolvimento de práticas e atitudes individuais que podem trazer consigo reflexos de diferentes culturas e diferentes sociedades. Os objetivos da aprendizagem comportamental estão relacionados com os processos de tomadas de decisões diante dos temas abordados promovendo as questões culturais e sociais em termos de consumo e produção.

Dentro desses objetivos de aprendizagens sugeridos para a ODS 12 “Consumo e produção responsáveis” (2017) estão relacionados os tópicos sobre publicidade e formação de identidade; história da produção e do consumo; padrões e cadeias de valor e gestão e recursos naturais; impactos ambientais e sociais da produção e consumo; a produção e consumo de energia e de alimentos; geração e gestão de resíduo; estilo de vida sustentável; diversas práticas de produção e consumo sustentáveis; os sistemas de rotulagem; certificados para produção e consumo sustentáveis. Esses tópicos podem ser desenvolvidos metodologicamente através de dramatizações que lidam com diferentes papéis, exibição de filmes curtas e desenvolver projetos, pesquisas relacionados com produção e consumo e a utilização de temas transversais complementando os conteúdos dos diversos componentes curriculares.

Essas práticas contribuem para a formação de cidadãos conscientes capazes de promover a transformação necessária para uma possível analise sobre o consumo a fim de que alerte sobre os perigos do gasto desenfreado, de quanto a mídia pode influenciar em o cotidiano das pessoas.

Em sala de aula, é importante tratar o tema promovendo a discussão sobre a vida do das crianças e de seus familiares e sua relação com o consumo e as questões sobre o equilíbrio ideal entre o necessário e o supérfluo, sobre a possibilidade de levar os alunos a “ler” criticamente as mensagens veiculadas e sobre como o mau uso do dinheiro público, que passou a fazer parte do cotidiano dos brasileiros.

Sobre a abordagem da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), presente no texto da ODS (2017), no que refere às questões metodológicas, se faz necessário conscientizar os professores da educação básica sobre o currículo essencial para que possam envolver os conteúdos citados anteriormente, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências sustentáveis (UNESCO, 2014).

Para que seja colocado em prática, a EDS não deve ser vista como caminho metodológico isolado, é importante salientar que os objetivos de aprendizagens, métodos de ensino e aprendizagem e medidas de avaliação estejam estreitamente alinhados de forma a se reforçarem mutuamente capaz de promover condições necessárias que permitam uma análise critica, uma vez que viabiliza a aprendizagem cognitiva, socioemocional e comportamental que lhes permitam lidar com os desafios particulares de cada aspecto apontado no documento da ODS (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky (2003), afirma que desde o nascimento as crianças estão em constante processo de interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura com seus significados de modos a se constituir historicamente.

No decorrer desse estudo foi possível observar que as mídias são formadoras de valores e tornam-se referência para as crianças no processo de apropriação cultural. Essas influências passam a ter grandes repercussões nas relações sociais e consequentemente nos espaços educativos.

Ao analisarmos o documento EDS (2017) podemos notar entre seus objetivos uma grande possibilidade de refletir sobre a mídia, sua relação com o consumo e os reflexos na educação. Embora, esses objetivos incluam os resultados de aprendizagens eles promovem também a discussão de eixos centrais que podem ser utilizados como recurso complementar como uma referência ou um trabalho visando a transversalidade.

Dessa forma, a intenção desse estudo foi o de contribuir para o professor possa refletir sobre o tema em sua prática na sala de aula, levando em consideração às contribuições da EDS (2017).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3º Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ulisses, F. **Temas Transversais, Pedagogia de Projetos e Mudanças na Educação**. São Paulo: Summus, 2014.

CUEVAS, Aurora; SIMEÃO, Elmira. **Alfabetização Informacional e Inclusão Digital: Modelo de Infoinclusão Social**. Brasília: Thesaurus, 2011.

GARCIA, Edson, Gabriel. **No Mundo do Consumo: A Administração das Necessidades e dos Desejos**. São Paulo: FTD, 2001.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação.** 19º Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano, Carlos**. Filosofia da Educação**. 3º Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MEC. **Tv na Escola e os Desafios de Hoje: Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio e da Rede Pública Unirede**. Brasília: UNB, 2º Ed. Revisada, 2002.

OLIVEIRA, Marta, Regina, Furlan, de**. A Infância e a Cultura do Consumo na Sociedade Contemporânea**. XVI EDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - UNICAMP - Campinas - 2012.

PIERRE, Levy. **Cibercultura**. 3º Ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

REGO. Teresa, Cristina. **Vygotsky: Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** 11º Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

RIECKMAN, Marco. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável: objetivos de aprendizagem**. Brasília: UNESCO, 2017. 62 p. Disponível em: < http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>. Acesso em 11 de abril de 2018.

SANTOS, Andréia Mendes dos; GROSSI, Patrícia Kriegger. Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. **Revista Virtual Textos & Contextos**,n.8,AnoVI,Dez.2007.Disponível em: <http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/Biblioteca.aspx?v=1&art=77>. Acesso em: 18 de abril de 2018.

VALSINER. Jaan, VEER. René, Van, Der. **Vygotsky: Uma síntese**. 3º Ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 2003.

CAPÍTULO 12

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA (SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL)

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 17/03/2021

Adelmar Santos de Araújo
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Programa de Pós-Graduação em História
http://lattes.cnpq.br/7590033988475420

Madalena Pereira da Silva
Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Caldazinha-Go
http://lattes.cnpq.br/6248076579655040

Valdir Pereira de Souza
Universidade Estadual de Goiás
Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar em Território e Expressões Culturais no Cerrado
http://lattes.cnpq.br/0030877718768338

RESUMO: O presente texto é resultado de uma pesquisa em andamento numa escola da rede estadual de educação do Estado de Goiás. Partiu-se da seguinte questão: o que significa interdisciplinaridade no ensino de história e geografia (segunda fase do ensino fundamental)? Nessa perspectiva, o trabalho objetiva compreender a percepção dos professores de história e geografia da segunda fase do ensino fundamental acerca da interdisciplinaridade entre essas duas áreas do conhecimento, para, a partir daí, propor inovação metodológica no ensino dessas matérias escolares.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino interdisciplinar, História, Geografia, Inovação metodológica.

INTERDISCIPLINARITY IN THE TEACHING OF HISTORY AND GEOGRAPHY (SECOND PHASE OF FUNDAMENTAL EDUCATION)

ABSTRACT: The present text is the result of an ongoing research in a school in the state education network of the State of Goiás. It started from the following question: what does interdisciplinarity in the teaching of history and geography (second phase of elementary education) mean? In this perspective, the work aims to understand the perception of history and geography teachers in the second phase of elementary school about the interdisciplinarity between these two areas of knowledge, in order to, from there, propose methodological innovation in the teaching of these school subjects.

KEYWORDS: Interdisciplinary teaching, History, Geography, Methodological innovation.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, constata-se a urgente necessidade do professor atrair atenção dos alunos, de envolvê-los na aula, de torná-los partícipes do processo de ensino aprendizagem. Cabe ao professor, dentre outras coisas, ensinar a conhecer, o que significa "permitir aos alunos a descoberta de que, mais importante do que aquilo que aprendem, são os processos e procedimentos de 'como' e 'por que' aprendem" (ANTUNES, et al, 2010, p. 92).

Assim, é necessário inovar os procedimentos metodológicos, ou seja,

desenvolver metodologias que possibilitem o interesse do aluno na construção do conhecimento histórico e geográfico na escola básica.

O ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com a historiadora Circe Bittencourt (2018), são as marcantes mudanças que caracterizam o ensino de História em sua trajetória escolar. A autora lembra que de um "estudo mnemônico" acerca do passado, com ênfase na sucessão de fatos cronológicos cimentadores de uma visão branca, cristã e enaltecedora dos "grandes homens", o ensino de História passou a se constituir em bases metodológicas em direção à "multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial" (BITTENCOURT, 2018, p. 127).

Elza Nadai alertava, já no início dos anos 1990, para o fato de o ensino de História viver uma "conjuntura de crise". Tratava-se, nos dizeres da autora, de uma "crise da história historicista". Tal crise manifestava-se no "descompasso existente entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou em responder afirmativamente, de maneira coerente a elas" (NADAI, 1992, p. 144). Dessa maneira, em diversos países, o ensino de História tem sido analisado por respectivos historiadores, a exemplo do historiador francês

> François Furet que considerou fundamental sua presença nos currículos ocidentais a partir do século XIX por ser a disciplina que fornecia o "sentido do progresso da humanidade" e a ela também atribuiu uma importância pedagógica por ser a "árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras" (Furet, 1986, p.135). Para o historiador canadense Christian Laville o ensino de História, no período pós-Segunda Guerra Mundial, com uma vitória da democracia na maioria dos países ocidentais, transformou-se em uma disciplina alinhada à função primordial de uma formação para a cidadania participativa e, nessa perspectiva, deveria "desenvolver (nos alunos) as capacidades intelectuais e efetivas necessárias para esta forma de construção política democrática" (Laville, 1999, p.152). E Laville também constatou que essa tendência, quanto aos objetivos do ensino de História, se estendeu por quase todos os demais países europeus, americanos e asiáticos no decorrer das décadas finais do século XX. Uma História escolar concebida como "pedagogia do cidadão" mantém- se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia, mas em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar "o cidadão do mundo capitalista global" sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital (BITTENCOURT, 2018, p. 127-128).

Nessa perspectiva, Schmidt (2012) afirma que o período compreendido entre meados da década de 1980 e o final da década de 1990 é marcado pelo confronto de propostas em torno da busca por novos referenciais no ensino de História.

> De um lado, diferentes projetos reformistas que acolhem, alguns deles, perspectivas teóricas e metodológicas mais pertinentes à história dos movimentos sociais e do trabalho; de outro, projetos inovadores que sugerem adoções de novas concepções metodológicas de ensino, como a introdução da história temática mais articulada a alguns autores dos ***Annales***, sugerida, entre outros, Pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (SCMIDT, 2012, p. 30).

Segundo a autora, trata-se de um confronto inserido num significativo contexto vivido pela sociedade brasileira: sua recente saída do período ditatorial. Contudo, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, particularmente os de História, será impactada pelos efeitos de uma conjuntura político-econômica neoliberal inserida no projeto de globalização econômica ao qual o Brasil foi inserido, "particularmente a partir da última década do século XX o que, em certa medida, impõe os limites da superação da crise educacional brasileira e do próprio ensino de História" (SCMIDT, 2012, p. 31).

De acordo com Gatti Jr. (2012, p. 169), o texto dos PCNs (1997), documento que inaugura a função do

> Estado redemocratizado na proposição dos conteúdos escolares em termos nacionais, define claramente os objetivos do Ensino Fundamental, no qual novamente percebe-se a presença do corolário do liberalismo social associado aos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, e a introdução das três gerações dos direitos sociais no texto constitucional e demais documentos legais no Brasil.

Os objetivos, aos quais o autor se refere, encontram-se em Brasil (1997, p. 69), conforme se lê a seguir.

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Em meio a tudo isso se encontra o professor de história que necessita, antes, saber, ou seja, ele precisa adquirir a "condição indispensável para produzir, ampliar e transmitir conhecimento" (MICELI, 2009, p. 38-39). O professor está pronto para lidar com os programas oficiais em seu cotidiano escolar, como o supracitado (PCN)? Miceli pontua que a experiência do professor deve ser levada em consideração; que se verifique o processo que engloba desde a formação inicial às constantes atualizações que compõem a formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado). "É dessa formação que dependem as relações do docente com os programas oficiais, com o livro didático e outros recursos pedagógicos, além de alunos, obviamente, que devem constituir o objetivo central de toda ação educativa" (MICELI, 2009, p. 41).

O ENSINO DE GEOGRAFIA

De acordo com Cavalcante (2010, p. 11), "um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia na vida dos alunos". A autora pontua o fato de os estudiosos da prática de ensino não discordarem, de forma geral, quanto a isso. Historicamente, os seres humanos têm se organizado em sociedade de maneira a produzir sua subsistência e configurar o espaço geográfico a partir de diversas práticas sociais, incluindo aqui, claro, a cultura e a educação escolar. Assim, conforme afirmou Straforini (2018, p. 180), "concordamos com Palacios e Cavalcanti (2017) que um dos processos específicos para que os docentes possam trabalhar os conhecimentos geográficos correspondes ao desenvolvimento do pensamento geográfico junto aos escolares".

> O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais.

> A ***espacialidade*** em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço diante do processo de mundialização da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura espacial fluida, sem limites definidos. Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço. O conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço (CAVALCANTE, 2010, p. 11-12).

Dessa maneira, se faz necessário compreender os meandros do processo histórico do ensino de Geografia. Straforini (2018, p. 186) lembra o "quão complexo é para o professor ter uma prática pedagógica e curricular em que os conteúdos geográficos não sejam abordados de forma isoladas". O autor recorre aos ensinamentos do Milton Santos, para quem "as partes que formam a totalidade não bastam para explicá-lo. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes" (Santos, 1987, apud STRAFORINI, 2018, p. 186).

> Se a totalidade é o conjunto de todas as coisas em sua inter-relação, temos no ensino de Geografia o primeiro grande desafio de ordem metodológica que é a impossibilidade de "tocar" ou atingir todas as coisas num mesmo instante de análise, muito menos todas as coisas em suas inter-relações. Logo, a totalidade-mundo nada mais é do que uma abstração (STRAFORINI, 2018, p. 186).

Talvez esteja aí um dos pontos que indicam a importância do ensino interdisciplinar. Contudo, é preciso lembrar que, provavelmente, a interdisciplinaridade não seja suficiente para abarcar tal totalidade, apesar de ampliar o olhar e o campo de visão. Conforme pontuam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 145), "a interdisciplinaridade pode criar novos saberes e favorecer uma aproximação maior com a realidade social mediante leituras diversificadas do espaço geográfico e de temas de grande interesse e necessidade para o Brasil e para o mundo", porém, lembram as autoras "é preciso saber, por exemplo, como pode trabalhar com um arquiteto ou um historiador, conhecer as propostas desses profissionais, sem confundir-se com eles nem pretender dar aulas de Arquitetura ou de História" (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 144).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E MATERIAIS

Contudo, convém indagar: *o que é interdisciplinaridade?*

> Segundo Olga Pombo (2012), a transformação epistemológica em curso exige que a universidade e a escola sejam preparadas para o trabalho interdisciplinar. Porém, nos dizeres de Pombo, "a melhor maneira para a

escola fazer interdisciplinaridade é pensar o que ela é [...] É preciso saber por que se estar a fazer" (ARAÚJO, 2013, p. 42).

Tal atitude se justifica por desconfiarmos que boa parte de nós professores não tenha clareza quando se pensa a questão. E, na verdade, não se trata de tarefa simples. Afinal, o fato de se reunir um grupo de profissionais de diversas disciplinas para desenvolver um determinado projeto não significa, necessariamente, que haja interdisciplinaridade. É comum encontrar projetos "interdisciplinares" nas escolas brasileiras, cujos problemas aparecem logo de início, sobretudo quanto à importância que cada profissional atribui à sua disciplina.

Numa alusão ao historiador francês da segunda geração dos *Annales*, Fernand Braudel, talvez, tudo não passe de legitimação da divisão disciplinar (ROJAS, 2003).

De acordo com esse autor, para Braudel, falar em interdisciplinaridade implica em fazer inferência às fronteiras entre as diversas disciplinas. "Por isso, Braudel acabou defendendo o projeto de fundar uma nova 'interciência', que não seria mais que outro nome para uma nova aproximação unitária, globalizante e universal do social" (2003, p. 63).

Na tentativa de localizar experiências interdisciplinares nas escolas brasileiras concomitantemente à identificação de trabalhos teóricos conceituais, além de pesquisa bibliográfica, entrevistamos professores a respeita da questão interdisciplinar no ensino de História e Geografia, focando atenção na segunda fase do ensino fundamental.

De acordo com um de nossos entrevistados, por haver muitos elementos comuns entre as duas disciplinas, cabe ao professor investir na relação espaço-tempo. "A meu ver, essas duas disciplinas possuem muitos pontos em comum. Acredito que relacionar o tempo e o espaço é o começo" (E2 em 20/02/2021).

Outro entrevistado iniciou sua fala (áudio via whatsapp) com uma reflexão mais geral acerca da interdisciplinaridade levantando pontos de atenção que envolvem a questão. Além do mais, explica que mesmo entre escolas da rede pública a divergências ou incongruências a respeito da interdisciplinaridade.

> Interdisciplinaridade entendida como a ligação entre duas áreas do conhecimento ou mais disciplinas. Na realidade do ensino regular ainda acontece de maneira bastante tímida. Apesar de haver sinais. No ensino integral a gente já consegue perceber de forma mais encorpada e com certa intensidade, por conta justamente das disciplinas fazem parte daquilo que a gente chama fora do eixo comum, do núcleo diversificado que é explorado dentro da escola integral. De maneira geral, a visão que eu tenho nós ainda estamos com uma visão bem conteúdista, fragmentada do conhecimento. Nós ainda não conseguimos perceber o conhecimento do ponto de vista da complexidade de tudo ter sido junto, perceber as ligações que existe entre as disciplinas (E1 em 19/02/2021).

Na sequência, se por um lado nosso entrevistado se mostra pessimista ao olhar mais de perto a realidade, por outro, ele consegue vislumbrar algum prospecto melhor por meio

da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trata-se de um “documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica”[1]

> Infelizmente as atividades ainda acontecem de maneira, como eu disse, de maneira bem fragmentada, num modelo bem cartesiano. Então para gente romper esse paradigma ainda vai muito tempo. Nós estamos percebendo, a partir da BNCC, por exemplo, que existe uma tentativa de fazer com que a interdisciplinaridade aconteça de maneira mais intensa. Por enquanto, ela ainda está no nível do discurso e não acontece, justamente o que, a efetivação desse discurso na prática. Porque para ela acontecer tem que haver então um desejo de realmente fazer com que aquilo que se torna um tem comum e seja trabalhado de maneira entre os professores (E1 em 19/02/2021)

E quanto a interdisciplinaridade no ensino de História e Geografia propriamente dita, o mesmo entrevistado vê na proximidade das duas disciplinas certa facilidade em realizar trabalhos interdisciplinares sobretudo quanto aos conceitos e temas. Além disso, o professor entende ser necessário haver maior aproximação entre as Ciências Humanas umas com as outras e com as ciências da linguagem.

> Como Geografia e História são disciplinas que pertencem às Ciências Humanas, elas facilitam a questão de uma atividade interdisciplinar, de propor uma ligação entre as disciplinas. Fica mais fácil de trabalhar com História e Geografia por conta de conceitos e temas muito próximos e muito comuns entre as disciplinas.

> Entre as Ciências Humanas, eu vejo que acontecem muitas iniciativas de propor algo interdisciplinar, entre elas é mais fácil propor. Mas eu penso que as Ciências Humanas precisam transcender um pouco, assim como a questão da linguagem também precisa de maior proximidade comas as Ciências Humanas (E1 em 19/02/2021).

Nessa perspectiva, observamos compatibilidade de percepção junto aos entrevistados quanto à proximidade entre a História e a Geografia. Seria inviável trabalhar essas disciplinas de maneira “fragmentada”, torna-se, portanto, fundamental o trabalho relacional entre uma e outra disciplina, cujo processo resulta em caminho unificador dos “componentes curriculares nas escolas”.

> No atual momento que passa a educação brasileira, se torna impraticável trabalhar as disciplina de História e geografia de forma fragmentada. De modo geral, a interdisciplinaridade é o melhor caminho para unificar os componentes curriculares nas escolas. Na segunda fase do ensino fundamental é possível conectar os conteúdos das disciplinas através da interpolação dos fatos históricos ocorridos no tempo com os espaços geográficos que sustentam as sociedades atuais, por meio de análises pautadas nas narrativas históricas e nas representações cartográficas que permeiam o campo das discussões (E2 em 20/02/2021).

1 Conforme https://sae.digital/bncc-o-que-e-qual-e-o-seu-objetivo/. Acesso em 20/02/2021.

Outro elemento importante a presentado, seria a permanente discussão entre "narrativas históricas" e as "representações cartográficas", ambas realizam interferência no homem que observa e transforma o meio ambiente e, ao mesmo tempo, sofrem intervenção desse homem sujeito do conhecimento e de sua própria história em ativa relação com a natureza, seja para o bem-estar mútuo ou não. E, ao sentir-se partícipe desse processo, o aluno tende a despertar interesse em estudar as Ciências Humanas em questão, além de melhorar sua concentração no estudo das outras disciplinas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados durante a elaboração deste artigo, ficou evidente que a interdisciplinaridade é o caminho mais viável para um bom desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. Portanto, esse processo nas disciplinas de História e Geografia do ensino fundamental deve estar preparado para deferir novas metodologias no campo das articulações da interdisciplinaridade, facilitando a construção de novos saberes em ciências humanas.

Para que haja uma nova concepção metodológica do ensino aprendizagem capaz de proporcionar aos estudantes novos caminhos para a construção do conhecimento, é imprescindível desconstruir as velhas metodologias pedagógicas de trabalhar as disciplinas de forma fragmentada e desvinculada do contexto interdisciplinar. Assim sendo, a interdisciplinaridade é uma ferramenta didático-pedagógica que possibilita aos estudantes a construção de recursos metodológicos inovadores e dinâmicos no processo ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adelmar Santos de. **Infância e educação**: notas introdutórias para pensar projeto de trabalho na educação infantil e séries iniciais. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. In: **Estudos avançados**, 32 (93), 2018, p. 127-149. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200127&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 07/02/2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**, 16 ed., Campinas-SP: Papirus Editora, 2010.

PEREIRA, Valter. O ensino de história. in: https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-salesiano-liceu-coracao-de-jesus/os-desafios-do-ensino-de-historia-no-seculo-xxi/. Acesso em 08/02/2019.

PINSKY, Jaime et al. **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**, 3 ed., São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ROJAS, Carlos Antônio Aguirre. **Fernand Braudel e as ciências humanas**. Londrina: Eduel, 2003.

SILVA, Maria da Conceição; MAGALHÃES, Sônia Maria de (Orgs.). **O ensino de história: aprendizagens, políticas públicas e materiais didáticos**. Goiânia: Editora da PUC, 2012.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018, p. 1785-195. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0175.pdf. Acesso em 06/04/2019.

CAPÍTULO 13

DISCURSO E CONSUMO CONSCIENTE: UM OLHAR VOLTADO À CULTURA DE CONSUMO DE MODA

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 15/03/2021

Isabella Filipini Mendes
Mestranda em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná
Curitiba- PR
http://lattes.cnpq.br/0548187248614338

RESUMO: A partir de uma abordagem teórica, o objetivo é entender como os discursos das marcas de moda que se posicionam de maneira consciente podem impactar a maneira de consumir e a cultura de consumo de uma sociedade. O estudo surgiu da necessidade de compreender as influências que o discurso exerce, buscando estabelecer uma ligação entre a maneira cultural de consumir e seu impacto social.
PALAVRAS - CHAVE: Comunicação; Consumo consciente; Moda consciente; Cultura de Consumo; Discurso.

DISCOURSE AND CONSCIOUS CONSUMPTION: A LOOK TOWARDS THE FASHION CONSUMER CULTURE

ABSTRACT: From a theorical approach, the objective is to undestand how the discourses of fashion brands that position themselves consciously can impact the way of consuption and the culture of consummpstion of a Society. The study arose from the need to understand the influences that the discourse has, seeking to establish a link between the cultural way of consuming and its sociais impact.
KEYWORDS: Communication; Conscious consumption; Fashion conscious; Consumer Culture;Discourse.

INTRODUÇÃO

O consumo consciente é um assunto que vem se destacando cada vez mais entre as pautas ligadas ao desenvolvimento sustentável e a moda. Nossos modelos de produção estão atrelados ao “desperdício”, consumimos muitas vezes apenas por um “modismo”, e não por necessidade (BAUDRILLARD, 1995, p.38). O setor de confecção é o quinto segmento que mais polui, esgota bens naturais, e explora mão-de-obra no mundo (COLERATO, 2017). Nessa corrida capitalista, muitas marcas utilizam o discurso como estratégia de marketing para vender mais, e criar uma necessidade de consumo nesses indivíduos. Infelizmente, vemos hoje marcas que se apropriam de um discurso consciente ou responsável em busca de uma inserção neste mercado cada vez mais competitivo. As inúmeras nomenclaturas que envolvem a sustentabilidade e a moda, ainda fora de um consenso geral, possibilitam para proliferação de discursos muitas vezes falaciosos. O que favorece o surgimento de novos nichos de mercado, podendo chamar nessa pesquisa de novas tribos, pessoas

que compartilham modelos de pensamentos, de vida e hábitos de consumo parecidos (MAFFESOLI, 1944).

O objetivo desse artigo é refletir e gerar discussão sobre a forma como os discursos produzidos pelas marcas que se posicionam de maneira responsável estão sendo disseminados pelas **mídias** digitais, e quais são suas possíveis influências sobre a cultura de consumo de uma sociedade. Para a presente pesquisa vamos analisar o discurso verbal de três marcas na plataforma Instagram, fazendo uma comparação entre elas, a fim de buscar elementos que possam estabelecer um modelo de pensamento sobre como essas marcas estão se comunicando com seus consumidores.

Consumo consciente além do caráter sustentável, e sua relação com o discurso

Quando discutimos sobre consumo e moda consciente, automaticamente pensamos em sustentabilidade. O termo sustentabilidade vem sendo muito discutido, principalmente no século XXI por consequência de vários eventos ambientais, como a aceleração do aquecimento global, a ameaça à biodiversidade e ecossistemas, o esgotamento de recursos naturais, a poluição, enfim, entre muitos outros elementos. Em Estocolmo (1972) e Rio de Janeiro (1992), junto ao termo sustentabilidade surge também o conceito de desenvolvimento sustentável, com suas características ambientais (biológicas) e sua relação com o desenvolvimento e bens finitos para esse processo (econômicas) (NASCIMENTO, 2012). Sendo assim, um produto para se designar inteiramente sustentável deve atender os três pilares sustentáveis: seu caráter ambiental, social e econômico (BRUNDTLAND; GWIL, 2014). Esses acontecimentos podem gerar insegurança nos consumidores, que por sua vez passam a questionar suas atitudes, escolhas, e por consequência cobrar maior transparência do mercado e das marcas que consome.

Dentro desse espectro imenso que é a sustentabilidade, encontramos o consumo consciente. O termo pode ser definido como uma prática de consumo a fim de minimizar os danos ao planeta, ou ajudar nas escolhas de produtos e serviços com menor impacto ambiental (AKATU, 2001). Porém, muitas vezes o conceito acaba não atendendo a expectativa, pois o simples fato de consumir algo com menor impacto não é a transformação necessária para gerar consciência, esse aspecto vai depender do empenho do consumidor para pensar de maneira responsável. Buscar entender os efeitos desse consumo, de onde vem o produto que está consumindo, como foi produzido, quais suas finalidades, por quanto tempo vai ser utilizado, enfim, tornar o consumidor consciente das suas escolhas e atos independentemente de serem positivas ou negativas (BERLIM,2012). No entanto ainda não existe um consenso único sobre o que é o consumo consciente. É interessante salientar que no Brasil o autor da definição do termo - O Instituto Akatu (Organização não governamental sem fins lucrativos) é uma organização formadas por empresas, que propaga uma mudança cultural na forma de consumir. O que nos faz pensar que ao contrário de outros países a ideia de consumo consciente no Brasil foi criada pelo próprio

mercado, e que empresas podem passar a se apropriar desse "benefício" para ganhar visibilidade na mídia.

Segundo a Nielsen Company (empresa global de informação e pesquisas mercadológicas), os resultados de pesquisas em 2019 apontam que os brasileiros estão mais conscientes e sustentáveis. Os dados mostram que 42% dos consumidores estão preocupados em reduzir seu impacto ambiental, e que 58% não adquirem produtos de empresas que fazem testes em animais, e ainda 65% não consomem de empresas envolvidas ao trabalho escravo. Além de mais conscientes, também estão mais conectados, ou seja, utilizam o celular para interações em redes sociais (48%) e fazem compras online (41%), dados importantes para salientar que existe uma interação dos consumidores com as marcas por meio das redes sociais e mídias.

Entretanto, mesmo com o aumento da consciência por parte dos consumidores e uma preocupação em realizar compras mais sustentáveis e conscientes, pode-se perceber uma incoerência entre seu modo de pensar e agir. Essa divergência entre atitude e comportamento pode ser chamado de *Attitude behaviour gap* (hiato entre atitude e comportamento), no qual os consumidores precisam equilibrar os benéficos sociais e coletivos com os individuais (JACKSON, 2008). Pesquisas mostram que os indivíduos acabam consumindo de forma sustentável apenas quando tem vantagem, ou quando os produtos produzidos de forma consciente e ética se igualam os que já consomem (JOERGENS, 2006; LYON, 2006, VOGEL, 2005).

Os dados que podem confirmar essas divergências, são os perfis de consumidores criados a partir das pesquisas da Nielsen Company (2019), no qual 27% da população brasileira foi classificada como equilibrista, o consumidor que negocia, que pesquisa e busca consumir tudo que deseja porém de forma inteligente. Em segundo com 22% ficaram os aspiracionistas, pessoas antenadas, que consomem muitas vezes por impulso e buscam consumir produtos orgânicos e sustentáveis. E apenas em terceiro lugar com 21% os conscientes pragmáticos, pessoas com um senso crítico mais elevado, que procuram verificar os produtos independente do preço, e seguem fieis às preferências.

O propósito dessa reflexão é esclarecer que nosso modelo produtivo atual, mesmo com atuação correta, ou que buscam minimizar seus impactos ambientais, não conseguem obter uma mudança significativa de produção e comercialização de seus produtos (NASCIMENTO, 2012). O consumo sustentável serviria para a reorganização desses modelos, porém, acabou se tornando apenas um novo mercado (CIETA, 2017). O que podemos perceber é um aumento de marcas que se apropriam de um discurso, a fim de uma inserção, ou então, uma readequação das antigas atividades. Esses dados podem trazer a reflexão para o surgimento de Novas Comunidades ou tribos de Szmigin, Carrigan & Bekin (2007), pois os hábitos de consumo analisados não trazem o fim do consumo, mas formas mais brandas nos conceitos sobre consumo consciente e sustentável.

Essa adequação pode ser vista nos discursos, e nas práticas por parte das empresas,

fazendo com que elas busquem diversos caminhos para se tornar mais sustentáveis, porém nem sempre podem se dizer totalmente ecologicamente corretas, o que gera uma certa dúvida no consumidor ou até mesmo fazendo com que associe essas várias maneiras de adequação a um produto "100% sustentável". Podemos citar os modelos de negócios, e nomenclaturas existentes dentro dessas inúmeras possibilidades que englobam o consumo consciente entre suas práticas:

O *eco fashion* ou produção *eco-friendly*; que faz uso de tecidos reciclados, orgânicos, tingimentos com corantes naturais, o *upcycling* (modelo de reutilização de resíduos têxteis), sempre buscando uma produção e produtos mais sustentáveis (ETHICAL FASHION FORUM). O *Slow fashion* (moda lenta), que utiliza de coleções que não seguem tendências de mercado, ou seja, são atemporais. Com uma produção em menor escala, redução de estoque, maior qualidade, sempre voltadas para a valorização do manual, artesanal, e da mão-de-obra (FLETCHER,2007). A moda autoral e afetiva; que busca a valorização da produção artística e dos criadores. A moda ética; que visa pelas pessoas, pelo preço justo, comercio justo, e comportamentos aceitáveis perante à moral (OXFAM,1970). A responsabilidade social também é um termo que se destaca entre as marcas e seus discursos, a associação com movimentos, causas, criação de manifestos, ativismos, projetos, entre muitos outros. Por exemplo, marcas veganas, marcas associadas ao feminismo, racismo, etc... (ETHICAL FASHION FORUM).

Os discursos produzidos por essas marcas são fatores que influenciam os consumidores, pois o ato de consumir faz parte da sua própria cultura (CANCLINI, 1997). A intenção dessa análise não é ser pejorativa quanto as marcas e ao próprio consumo, mas sim, colocar em discussão a existência de instituições comprometidas com a mudança, e as que estão preocupadas apenas com a lucratividade do negócio. Os discursos estão presentes não só nos textos, mas também nas imagens, atingido a sensibilidade dos seus receptores (BAKTHIN, 1997). O que nos leva a entender que a verdadeira mudança se encontra em como as pessoas entendem esses discursos e como ele age para uma mudança de pensamento de uma sociedade. A mídia é um dos meios mais utilizados para disseminação de tais discursos, pois utilizam mecanismos para despertar emoções, trazendo uma organização dos sentidos discursivos, suas regularidades e repetições (FOUCAULT, 1996).

Uma metodologia de reflexão

A pesquisa organiza elementos presentes nos discursos produzidos por três marcas que possuem uma filosofia ligada à moda e ao consumo consciente. Analisa os discursos das últimas campanhas publicitárias, nos textos dentro das suas respectivas páginas na plataforma Instagram. As hashtags também podem ser adotadas, para legitimar a confiança dos indivíduos sobre os discursos difundidos, levando em conta o compartilhamento dentre os consumidores. A escolha das marcas foi feita a partir de algumas reflexões ao próprio

sentido e associação que se dá ao tema sustentabilidade e consumo consciente.

As três marcas de moda escolhidas para o recorte empírico do presente estudo seguem alguns critérios. A pesquisadora acompanhou pela rede social Instagram 100 páginas de empresas de roupas e acessórios ao longo do primeiro semestre de 2020 e, na seleção, optou pelas marcas que nasceram inseridas no âmbito que envolvem a moda e o consumo consciente, ou seja, não são empresas que passaram por readequação dos seus valores e missões. As três marcas escolhidas são genuinamente brasileiras, possuem páginas na plataforma Instagram onde interagem com seus consumidores, e possuem mais de 30 mil seguidores. Observa-se que as demais não cumpriam todos os critérios apontados.

A primeira marca 1 – Insecta shoes (quadro 1) escolhida nasceu em 2014, suas atividades são a produção de calçados e acessórios (considerados por ela veganos, ecológicos e éticos), gerados a partir de peças de brechó e reaproveitamento de couro. Sua página da plataforma Instagram conta com 220 mil seguidores. Seus ideais são o comprometimento com o meio ambiente, o cuidado com os animais, o incentivo ao feminismo e empreendedorismo, e a administração de um modelo de produção com menor impacto ambiental e responsabilidade social.

A segunda marca 2 – Flavia Aranha (quadro 1) teve início 2009, foi uma das precursoras da moda *slow fashion* no Brasil. Seu diferencial é o tingimento natural, com utilização de produtos orgânicos, tecidos reciclados e menos poluentes. No Instagram a marca conta com 46,7 mil seguidores. Seus princípios sugerem a valorização das matérias primas e produção nacionais, a valorização do manual e artesanal, a utilização de técnicas e ações (parcerias) menos impactantes para o meio ambiente, a valorização das pessoas e da mão-de-obra, e o compartilhamento de conhecimento.

A terceira marca 3- Alle Röcke (quadro 1) começou suas atividades em 2013 e defende que as peças que vestimos devem expressar quem somos, e que a partir delas, fazemos a diferença. Conta com 34,7mil seguidores. Dissemina a valorização das peças feitas de forma ética e sustentável, incentiva a economia local e peças atemporais (que não seguem tendências), as produções em pequena escala (*slow fashion*), além de buscar minimizar os impactos ambientais e conscientização das pessoas.

Primeiramente analisamos como cada marca se apresentava no texto dos seus respectivos perfis na rede social Instagram, seguido de suas postagens por um período de trinta dias, e também as hashtags utilizadas, a frequência de postagens e suas associações com eventos (causas, selos, manifestos) externos às marcas. O quadro comparativo abaixo, auxilia nas análises propostas para esse artigo. Busca-se interpretar as palavras no seu sentido literal para que exclua a caráter pessoal de leitura dos levantamentos.

	1 – Insecta	2 – Flavia Aranha	3 -Alle Röcke
Princípios/ normas	Comprometimento com o meio ambiente; Cuidado com os animais (vegano); Incentivo ao feminismo e empreendedorismo; Modelo de produção com menos impacto ambiental e responsabilidade social; **À gêneros;** Vegano.	Valorização da matéria prima e produção nacional; Valorização do manual e artesanal; Utilização de técnicas e ações (parcerias) menos impactantes para o meio ambiente; Valorização das pessoas e da mão-de-obra; Compartilhamento de conhecimento.	Incentivam a economia local; Peças atemporais (que não seguem tendências); Produções em pequena escala (*slow fashion*); Minimizar os impactos ambientais; Conscientizar as pessoas.
Palavras recorrentes nas publicações	Empreendedorismo; Alimento/ comer/comida, impacto; meio ambiente; respeito; signo; sustentável; redução de consumo	Algodão orgânico; tricot; possibilidade; transformar; criar/ criativa; tramas; histórias; fios vivos; tecer; conforto; natural; colorido	Saia; Tricot; sonhar; Idealizar; Confortável; cor; Felicidade; encomenda.
Hashtags	# govengan # calceumacausa # veganshoes # sustentabilidade # repense #modavegana	#algodaoorganico # roupasvivas # designessencial	#roupassobmedida # sobencomenda # slowfashion # tricot # ateliedecostura # maxicardigan
Frequência de postagem	Média de uma postagem por dia	Média de uma postagem por dia	Média de uma postagem por dia
Associação a causas sociais	- *Collabs* com marcas; Coletivo de ilustração e Artistas; e projetos sociais	- *Collab* com a Roupateca. -Fashion Revolution. -Projetos próprios da marca	-Fashion Revolution.
Selos e certificações	- Empresa B certificada - Peta – approved vegan - selo EuReciclo	- Empresa B certificada	- Não possui certificações nem selos.

Quadro 1. Comparativo das marcas pesquisadas

Autoria: própria (dados retirados das plataformas do Instagram das respectivas marcas) 2020.

Os elementos encontrados nas últimas campanhas feitas pelas marcas, a forma de apresentação em suas páginas e os debates e informações associadas aos produtos oferecidos por elas utilizam narrativas semelhantes. Alguns pontos se repetem nas abordagens e discursos produzidos, como a atuação de movimentos de conscientização sobre o consumo, porém promovendo o consumo dos seus respectivos produtos; a

associação com organizações, comunidades e movimentos para potencializar ou legitimar seus discursos; a postura de denúncia (contra a supremacia das empresas e do marketing).

O que vem sendo representado como norma ou verdade é a preocupação com a forma de produção, sua postura perante o consumidor, como ela se comunica e dissemina os discursos ligados as suas atividades, ou ideias. Para Foucault (1996) os discursos são entendidos não só como comunidade de signos, mas como relações de poder. “O discurso é socialmente construído e socialmente legitimado... é aquilo pelo que se luta; é o poder pelo qual nós queremos nos apoderar (FOUCAULT, p.10, 1996)”. Ou seja, ele atua como lugar onde o saber e o poder se vinculam em uma dinâmica de diversas reações como, verdade e mentira, controle e resistência, como processos de competição, de disputa. No qual quem é visto como referencia em determinado assunto, no caso a marca, passa ser vista como autoridade, ocupando um lugar de poder. O grande problema desse sistema de dominância das informações ou, na relação de verdade que se cria na mente dos consumidores é de estar contribuindo para a sustentabilidade do planeta consumindo um produto que se diz responsável, e não procurando outras fontes de conhecimento sobre o tema, ou sobre as práticas dessa marca.

Outra questão percebida nesse comparativo são as palavras recorrentes nas publicações e nas hashtags. A marca 1 e 2, acompanham as mesmas linhas de discurso presente nas normas ou princípios adotados pelas mesmas, porém a marca número 3 ocorre um distanciamento dos seus conceitos, a questão ambiental passa ser deixada de lado ocorrendo uma incoerência entre o discurso e a prática. Nesse caso adotamos a ideia de que a escolha das palavras reforça que “toda enunciação constitui um ato (prometer, sugerir, afirma, perguntar...) que visa modificar uma situação (MAINGUENEAU, p.25, 2015), além de que a linguagem verbal é interativa, envolve outros indivíduos. No caso das hashtags, os próprios consumidores atuam como locutores e disseminadores dos discursos das próprias marcas (MAINGUENEAU, 2015). Esse processo de interatividade discursiva entre marca, consumidores e consumidores a partir de uma rede (Instagram) ativa uma noção de pertencimento, na qual fazer parte da dissipação de uma responsabilidade ecológica, um bem maior, acaba por se transformar em uma tribo, um novo mercado. **A própria a**ssociação com causas sociais, bandeiras, debates, entre outras pautas levantadas pelas marcas atua como rede de troca, formando novas tribos (MAFFESOLI, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos analisados pela pesquisa servem para entender como as relações entre os discursos produzidos pelas marcas podem ter impacto na visão sobre a conscientização do consumo consciente, sobre a questão da responsabilidade ambiental, e ainda na cultura de consumo da sociedade. As marcas assumindo um lugar de fala, de poder, são responsáveis por informar, educar, e ajudar seus consumidores. O objetivo

dessa discussão é entender a formação das tramas envolvidas em um campo de interesses que ao mesmo tempo passa a ser ferramenta de mediação de relações de poder envolvidas com a problemática ambiental e a conscientização sobre a forma de consumir e produzir. Por fim, conclui-se que a produção do discurso das marcas perpassa toda esfera social e simbólica dos indivíduos, atua como conscientizador e produtor de diálogos, mas também pode utilizar de tais artifícios em prol das empresas apenas para se sobressair em um mercado cada vez mais competitivo. A pergunta que surge é de como as inúmeras classes, dentro da sociedade estão compreendendo tais problemáticas, e de como estão sendo orientadas nas diversas perspectivas que envolvem seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal: Os gêneros do discurso.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70. 1995.

BERLIM, Lilyan. **Moda e Sustentabilidade: uma reflexão necessária**. São Paulo: Estação das Letras e Cores Editora, 2012.

BRUNDTLAND, Gru et al. **Our common future** (\'brundtland report\'). 1987. Disponível em: https://www.are.admin.ch/are/en/home/sustainable-development/international-cooperation/2030agenda/un-_-milestones-in-sustainable-development/1987--brundtland-report.html

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CIETTA, Enrico. **A economia da moda.** Tradução: Adriana Tulio Baggio. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

COLERATO, Marina. **A moda não é a segunda indústria que mais polui o meio ambiente**, 2017. Disponível em: http://www.modefica.com.br/moda-segunda-industria-poluente-sustentabilidade/#.XknmrWjAQ2x

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

JACKSON, Tim. **The challenge of sustainable lifestyles. In: State of the world: innovations for the sustainable economy**. New York: Worldwatch Institute, pp. 45-60, 2008. 0

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massas.** Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso.** Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CAPÍTULO 14

CONTRIBUCIONES DE LA FOTO-ELICITACIÓN A LA FORMACIÓN REFLEXIVA DEL PSICOPEDAGOGO

Data de aceite: 28/04/2021

Laura Barrios Valenzuela
Magíster en Psicopedagogía Universidad Alcalá de Henares
ORCID 0000-0002-9269-7700

RESUMEN: El objetivo de este estudio es determinar el impacto que tiene la foto-elicitación en el desarrollo del pensamiento reflexivo de los futuros psicopedagogos, respondiendo así a las necesidades que se manifiestan en la educación de la era digital. Con ese fin, se consideran los diarios metacognitivos multimodales de un grupo de estudiantes, dando cuenta de los elementos que intervienen en la construcción y representación del conocimiento conjugando dos códigos y la nueva elaboración de significación gracias a la voz colectiva. Los resultados relevan la importancia de promover instancias de reflexión por parte de los futuros educadores. Técnicas como la foto-elicitación aportan una construcción de conocimiento personal y colectivo mediante el uso de imágenes visuales.
PALABRAS CLAVE: Foto-elicitación, indagación narrativo visual, multimodalidad, psicopedagogía, reflexión docente.

ABSTRACT: The objective of this study is to determine the impact that photo-elicitation has on the development of reflective thinking of future psychopedagogues, thus responding to the needs that are manifested in education in the digital age. To this end, the multimodal metacognitive diaries of a group of students are considered, accounting for the elements that intervene in the construction and representation of knowledge combining two codes and the new elaboration of meaning thanks to the collective voice. The results highlight the importance of promoting instances of reflection on the part of future educators. Techniques such as photo-elicitation provide a construction of personal and collective knowledge through the use of visual images.
KEYWORDS: Photo-elicitation, visual narrative inquiry, multimodality, educational psychology, teacher reflection.

FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio tiene como finalidad dar a conocer el impacto que tiene la puesta en práctica de la indagación narrativo visual en el proceso de formación de psicopedagogos, contribuir en las competencias de reflexión personal y representación del conocimiento creando textos multimodales.

Nos encontramos frente a una realidad cambiante y para hacerle frente hemos de desarrollar en los futuros agentes educativos habilidades como la observación y comprensión, tanto de su entorno, como de su propia práctica. Para ello, es fundamental que existan metodologías que les permitan este desarrollo, tanto en un plano intelectual, como social y valórico.

Reconocer el impacto que tiene la técnica de la foto-elicitación en la formación del profesorado, permite valorar sus contribuciones al desarrollo y representación del conocimiento, así como la construcción de su identidad profesional. De este modo, se hace necesario incorporarla como una herramienta de trabajo eficaz en promover el aprendizaje reflexivo, y oportuna de utilizar en el proceso de formación de los profesionales de la educación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Un nuevo contexto, la sociedad de la información

Bien es sabido que ha cambiado nuestro por lo que resulta indispensable que cambie también la forma de comprender la educación, y el rol de la escuela ya que los niños y jóvenes de hoy hacen de las tecnologías de la comunicación y la información una herramienta de uso permanente.

La realidad globalizada ha implicado traspasar fronteras, y ha modificado las esferas políticas, sociales y económicas (Cabrero, 2007) Por lo tanto, hay también repercusiones en la forma de relacionarnos. En palabras de Tedesco (2005), “Los cambios culturales en la sociedad actual están íntimamente vinculados con las nuevas tecnologías de la información. Estas tecnologías tienen un impacto significativo no solo en la producción de bienes y servicios, sino en el conjunto de las relaciones sociales” (p. 47) Por ello debemos abordar esta dimensión en la formación de los estudiantes.

Cobra sentido entonces la propuesta de Fernández (2002) al referirse a que la escuela ha de convertirse en un centro de formación abierto a la sociedad y a los avances que en ella se hacen. Indica que para que se logre una verdadera renovación en la escuela deben incorporarse la innovación tecnológica en sus espacios. Esta incorporación ha de tener una orientación fundamentada y que optimice los procesos que en ella se llevan a cabo. Ante todo, la tecnología debe responder a los fines educativos.

Enseñar a relacionarse en la era digital es una de las tareas que debe asumir la escuela, y, por ende, los profesionales de la educación han de formarse adecuadamente para enfrentarse a esta labor. Además de los aspectos sociales y académicos, los educandos necesitan desarrollar el esfuerzo y la perseverancia, el gusto por aprender, solo de este modo será posible desarrollarse en la sociedad actual. En consecuencia, es necesario que el profesorado tome conciencia sobre las verdaderas necesidades del alumnado promoviendo en ellos el aprendizaje continuo y autónomo. Pero, ¿qué ocurre en esos contextos en los que no se han llevado a cabo esta necesaria innovación?

Considerando que las tecnologías brindan acceso a la información, oportunidades de aprendizaje y de relación con otros sistemas de representación, su falta estaría provocando un “nuevo analfabetismo” al no dominar los nuevos códigos. En esta misma línea, Bautista

(2007) hace un símil entre lo que es la alfabetización digital y lo que fue en su momento la alfabetización en lecto – escritura. En ambos casos, quien domina los códigos puede someter a la población analfabeta y, por el contrario, quien la domina, puede ser más libre. La alfabetización se convierte así en un medio de “democratizar” la cultura, permitiendo el desarrollo de todo el alumnado.

Una nueva educación para una nueva sociedad, esa es la meta a lograr. Hemos de generar cambios en el sistema educativo, especialmente, en los profesionales de la educación. Además, es necesario crear conciencia de las ventajas, desventajas y consecuencias de la sociedad de la información.

Reflexionar para investigar, comprender y cambiar la realidad educativa

Estamos frente a un nuevo contexto social y educativo. Para desenvolverse en él, los profesionales de la educación han de formarse bajo nuevos paradigmas, desarrollando nuevas competencias profesionales. La formación de los agentes educativos debe abordar más áreas que la formación disciplinar y didáctica. Requiere incorporar y potenciar sus habilidades de reflexión e investigación respecto a su entorno y gestión pedagógica. De esta manera, podrá descubrir sus creencias y valores, los que de alguna manera repercuten en su práctica educativa. Al respecto Korthagen (2010) señala “…tendremos que invertir en el desarrollo de su capacidad de dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica.” (p. 87) Llevar a cabo un proceso formativo basado en estas competencias reflexivas, generará en el profesorado un hábito reflexivo favorable para su desempeño profesional. La reflexión sobre la propia práctica o el propio conocimiento, permite al sujeto tomar conciencia de sus saberes. Este conocimiento puede provenir de su propia experiencia personal respecto al hecho, o desde la teoría. (Gimeno 2005b). Por su parte, Broockbank y Mc Gill (2002) plantean que la realización consciente de una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla y aprender sobre ella. De igual modo, al desarrollar una práctica reflexiva, cada profesor puede descubrir, desvelar y articular su actuación con la visión del aprendizaje que se derive de esa reflexión.

Considerando que la universidad es una de las principales responsables en la formación del profesorado, resulta imprescindible que en esta etapa de formación se promueva el desarrollo de estas nuevas competencias que necesitan los futuros profesionales de la educación, integrando y vinculando el conocimiento teórico y el práctico, además de las habilidades de pensamiento crítico y reflexivo. Las palabras de Colén ilustran esta concepción, “El conocimiento práctico no es una mera reproducción de los esquemas y rutinas empíricas que modelan la práctica profesional, sino que supone una integración de la teoría y la práctica mediante actividades de análisis y reflexión”. (2016, p.180)

La profundidad de las reflexiones individuales que puedan tener lo estudiantes, dependerán, en gran medida de las oportunidades que se les brinde para trabajar en

conjunto, y crear un conocimiento individual gracias a las intervenciones de una voz colectiva. Cabe recalcar que, como proponen Negro *et al* (2012), el aprendizaje es un proceso en el que se interrelacionan lo social y lo individual; de ese modo las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en que viven. Se puede decir entonces que aprender en un entorno en el que se favorecen las relaciones sociales lleva, no solo a mejorar las habilidades sociales, sino que también a construir un conocimiento más reflexivo.

Si bien es cierto que el aprendizaje social, el aprendizaje cooperativo, y la voz colectiva son necesarias y enriquecedoras para la construcción de un conocimiento personal, y el conocimiento del otro, también es necesario destacar la importancia de la reflexión en función de la voz individual, tomar conciencia de lo que cada uno aprende y como lo ha hecho. El conocimiento sobre sí mismos ayudará a los estudiantes a desenvolverse satisfactoriamente en un mundo cambiante como el de hoy. Las palabras de Pérez (2012) dan fuerza a este planteamiento: "Se destaca la importancia que los estudiantes se conozcan, sepan quienes son, lo que pueden hacer, a donde pueden ir, para ello la escuela ha de promover un currículum que favorezca este desarrollo "que ayude a elegir y gobernarse en escenarios de complejidad, incertidumbre y cambio." (pp. 210-211) Se puede ver que no basta simplemente saber y saber hacer, es necesario también "saberse", reconocer fortalezas, debilidades, potencialidades, intereses personales, etc. Solo así cada individuo podrá desarrollarse con plenitud en los diferentes ámbitos de su vida.

Reconociendo el valor y la importancia que tienen los procesos reflexivos y metacognitivos es que la formación del profesorado debe integrarlas como parte de sus propuestas pedagógicas, solo así se estarán formando adecuadamente a los profesionales que liderarán los procesos educativos del presente. La reflexión da paso también a la investigación, proceso imprescindible para mejorar los contextos y sistemas educativos.

A modo de conclusión, se puede decir que los profesionales de la educación han de desarrollar habilidades en su proceso de formación que les permitan el diálogo con otros, para construir un nuevo conocimiento. La reflexión personal, para tomar conciencia de lo aprendidos y lo que necesitan aprender. Comprender la investigación educativa como un elemento que contribuye a un mejor desarrollo de sus prácticas, así como conocer nuevas formas de llevar a cabo los procesos educativos.

Nuevos códigos, nuevos lenguajes: cómo representamos el conocimiento

Conocer y manejar nuevos sistemas de comunicación y de representación del conocimiento es un requerimiento imperante para desenvolvernos en la era digital. De acuerdo a Pérez (2012), la sociedad de la información requiere el uso de gran variedad de herramientas e instrumentos simbólicos, desde lenguajes hasta conocimientos (códigos, símbolos, textos, información, conocimientos, plataformas tecnológicas) para comprender y situarse en todos los ámbitos de la vida. Por su parte, Bautista (2007) destaca la riqueza

de utilizar varios sistemas de representación, indica que, a más lenguajes, más caminos y formas de comunicación, lo que favorecería un mayor y mejor conocimiento del otro.

Los nuevos códigos, visuales, digitales tienen sus propios elementos, tal como la escritura tiene su morfosintaxis, la imagen visual también dispone de componentes propios necesarios de conocer para poder leerla e interpretarla correctamente (Fombona 2002). En esta misma línea, el autor propone un determinado orden para la adecuada lectura de las imágenes. Cuando aprendemos a leer en nuestro código escrito, aprendemos a seguir el orden de izquierda a derecha y de arriba abajo. Al leer e interpretar una imagen hemos de seguir también un procedimiento. Fombona plantea que, para lograr una adecuada interpretación de la imagen, se debe comenzar primero por la lectura objetiva, lo que llamamos narrativa interna de la imagen. Posteriormente se pueden analizar los elementos subjetivos de la imagen, dependiendo del grado de iconicidad o abstracción de la imagen, así como la monosemia o polisemia, es decir, la posibilidad de significados en una misma imagen. Respecto a la narrativa de la fotografía, Banks (2012) establece que en la imagen visual nos encontramos frente a dos narrativas, la interna y la externa. La narrativa interna responde a la pregunta ¿qué aparece en la imagen. La narrativa interna responde a elementos históricos de la fotografía, quién la hizo, cuándo, principalmente, por qué. Al combinar estos dos registros, el escrito con el visual, es posible que las personas representen de forma más completa sus creencias y reflexiones. Esto se debe en la complementariedad que hay entre ambos, la imagen complementa el mensaje del texto escrito y viceversa.

La investigación para la comprensión y el cambio de la realidad educativa es un requerimiento imperante en la sociedad actual. La foto-elicitación es una técnica de investigación que integra el uso de imágenes para comprender la realidad de los participantes. Inserta una fotografía en una entrevista de investigación. Las imágenes evocan elementos más profundos de la conciencia humana de lo que lo hacen las palabras. Los intercambios basados en solo palabras utilizan menos capacidad del cerebro de lo que lo hacen los intercambios en que el cerebro procesa imágenes y palabras. (Harper, 2002)

¿Qué hace que un sujeto seleccione determinada fotografía para explicar un concepto o acontecimiento? Es de interés del investigador relacionar el texto leído con la imagen relacionada y la reflexión que ha evocado en los autores. Puede indagarse más sobre estas decisiones gracias a la indagación narrativo visual, en la que el investigador busca profundizar en la narrativa externa de la imagen. De acuerdo a lo expresado por Smith y Woodward (1999) y Bautista (2013), las técnicas fotográficas de la foto elicitación rara vez se pueden poner en cuestionamiento. Por el contrario, lo que realmente introduce una riqueza de información de los temas e imágenes, es lo que el fotógrafo ha considerado desde su propia perspectiva cultural.

Como se analizará posteriormente, la riqueza de utilizar esta técnica en el contexto de la formación del profesorado, releva la importancia del uso de metodologías y prácticas

reflexivas. Específicamente en este aspecto, los estudiantes han plasmado en sus diarios metacognitivos imágenes ricas en contenido personal de acuerdo a sus propias creencias respecto a lo que han evocado de los textos leídos. Asimismo, estas reflexiones por medio de imágenes y texto escrito van profundizando sistemáticamente en la construcción de su identidad profesional y en la vinculación de teoría y realidad.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

El presente estudio se desarrolla con un grupo de 22 estudiantes del máster de psicopedagogía de la Universidad de Alcalá, en el marco de una de las asignaturas del programa, “La construcción del éxito y el fracaso escolar”. En la asignatura se abordan temáticas asociadas a la construcción del éxito y el fracaso escolar. Se proponen textos y artículos que tratan problemáticas relacionadas con el tema del curso. Junto con la lectura de los textos y artículos, se hace también una discusión en clases sobre las temáticas. Paralelamente, cada alumno confecciona su propio diario metacognitivo multimodal. En éste se plasma el aprendizaje de cada estudiante y su reflexión personal sobre los temas desarrollados a la luz de los textos leídos. La reflexión se combina con el uso de fotografías creadas por los alumnos con el fin de representar el conocimiento que van construyendo a través de la imagen visual.

Dentro de la metodología del curso, se incorporan sesiones de foto-elicitación en las cuales los estudiantes dan a conocer las fotografías que han captado, y las reflexiones que les provoca. En el primer momento de la sesión, el autor de la fotografía la expone a la clase mostrando los elementos que destacan en la imagen visual y las reflexiones que nacen a partir de éstas. Posteriormente, de forma voluntaria, los estudiantes hacen preguntas y observaciones sobre elementos que podrían incorporarse, haciéndose una re-lectura colectiva sobre la imagen expuesta. Por último, la profesora del curso aborda aquellos elementos que quedan sin considerarse y que son relevantes de incorporar a la reflexión.

En el transcurso de la asignatura se llevan a cabo cuatro sesiones de foto-elicitación, una al mes, en la que diferentes alumnos participaban voluntariamente exponiendo sus imágenes y reflexiones, con una duración de dos horas cada una. En la última sesión de foto-elicitación participan todos los estudiantes explicando las reflexiones y representaciones de cada fotografía, y recibiendo también la retroalimentación de su trabajo por parte de la docente. Las sesiones en el aula han sido grabadas con el fin de disponer del registro para su análisis.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La metodología

Nos situamos frente a una metodología cualitativa basada en el análisis de contenido de imágenes, diario, y registros de audio en los que se recoge las puestas en común en el aula.

Las fuentes de datos están integradas por *registros de audio*, que corresponden a las grabaciones de las sesiones de foto-elicitación, registrándose en ellas las interacciones de los participantes, la voz individual de cada autor y la voz colectiva, a través del grupo que aporta con su visión y favorece la reflexión personal del estudiante que expone.

La muestra corresponde a 143 *imágenes visuales* contenidas en los 22 diarios metacognitivos realizados por los estudiantes del curso. Para el análisis se consideran solo las autoproducciones fotográficas, excluyéndose las imágenes que fueron tomadas de internet. Por último, en los diarios metacognitivos, se analizan las reflexiones y las narraciones de los estudiantes, su relación con las fotografías propuestas y lo que éstas evocan a cada autor.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Los datos se han analizado en función de las siguientes categorías de análisis:

a) Dominio del sistema de representación (Rayón y De las Heras, 2014, Bañares y Rayón, 2017) ***y organizaci***ón ***interna***

Los diarios metacognitivos multimodales se construyen usando dos sistemas de representación, el código escrito y la imagen visual. En este apartado se describe y analiza si es que hay un predominio de un sistema por sobre el otro, y cuál es el papel de ambos sistemas en la representación del conocimiento y la reflexión que generan los futuros psicopedagogos. En la siguiente tabla se registran las agrupaciones de los diferentes estilos de diarios en función del sistema de representación que predomina en cada uno de estos.

Predominio del texto escrito sobre imágenes		Equilibrio entre texto escrito e imágenes	Predominio de las imágenes sobre el texto escrito
Menor cantidad imágenes	Mayor cantidad Imágenes		
68%	23%	9%	0%

Tabla 1. Agrupación descriptiva de los diarios multimodales

Se puede apreciar que predomina el uso del código escrito por sobre el uso de las imágenes. En ellos, el 91% de los diarios muestra un predominio en ese registro. En menor

cantidad, dentro del 9% restante, se encuentran los diarios en los que hay un equilibrio entre el texto escrito y la imagen visual.

Resulta interesante destacar que no se presentan diarios en los que predomine el código visual por sobre el escrito. Esto puede deberse a que aún no estamos acostumbrados a representar el conocimiento a través del código visual. Las estrategias de enseñanza, no favorecen la representación del conocimiento usando nuevos códigos. Si bien se han incorporado nuevos soportes para hacerlo, estos solo se refieren al uso de nuevas plataformas o soportes, con un fin enfocado en la motivación del alumnado, más que como un recurso que efectivamente puede generar y provocar una reflexión profunda y más desarrollada a través del uso de otros sistemas de representación.

Cantidad de imágenes visuales

Las fotografías permiten a los autores de los diarios metacognitivos profundizar en sus reflexiones, aportarles una emocionalidad y un posicionamiento crítico frente a la realidad sobre la cual reflexionan.

Los diarios metacognitivos que ofrecen menos fotografías en el cuerpo de este, muestran reflexiones más superficiales, menos críticas y creativas. En ellos predomina la repetición de ideas de los autores estudiados en clases, y hay una voluntad de registrar ordenadamente un resumen de éstas. Así se puede ver en el fragmento a continuación.

> Teorías estructuralistas y deterministas que explican que el contexto socio-cultural determina el paso por la escuela. Las teorías de correspondencia explican las relaciones de producción, las familias que poseen los medios de producción (clase media o alta) y las familias que no lo poseen (obreras). Esta teoría define el tipo de relaciones sociales y de experiencia sociales. (Diario metacognitivo L.G)

El diario de esta estudiante fue uno de los que menos fotografías integró, y a lo largo de éste, destaca la síntesis de las ideas centrales de los textos, y aunque presente alguna reflexión sobre el tema en cuestión, estas son superficiales. Añade al resumen, una imagen que muestra una madre siria pidiendo limosna en el metro de Paris. L.G incorpora la fotografía después de los resúmenes de las clases y las ideas de los textos. Posteriormente, describe la imagen y expone su reflexión.

> Una de las cosas que más me ha llamado la atención es la deshumanización de algunos países en permitir que, niños tan pequeños puedan deambular por las calles con hambre y con frío, ya que, la foto fue tomada en plena época de invierno, más concretamente, en febrero.

> En esta imagen he podido ver reflejadas las teorías que menciona Calderón en su texto: las teorías estructuralistas, las socio-culturales y las de resistencia. Estas teorías explican cómo una sociedad cosifica la educación, ya que, estos niños podrían estar en una escuela bajo el respaldo del gobierno Francés, pero no es así. (Diario metacognitivo de LG)

Figura 1.Puente y edificio. (Fotografía O.T)

En el ejemplo anterior se puede observar que la fotografía propuesta muestra una realidad que se vincula a una de las temáticas trabajadas en la asignatura, pero la reflexión solo apela a un elemento afectivo al dar a conocer la miseria en que viven algunas familias, sin desarrollar un juicio crítico o mostrar un pensamiento propio o creativo frente a ésta.

ORGANIZACIÓN INTERNA

La organización interna se refiere a la estructura que cada autor da a su discurso. A lo largo del análisis, se encuentran dos formas de organización, una lineal, que respeta el orden cronológico de las temáticas y textos estudiados en clases, presenta reflexiones clase a clase. Otra modalidad es la creativa, en la que el autor hace una organización personal, diferente a la trabajada en clases, ya sea porque agrupa temáticas, vincula autores, o bien porque utiliza elementos narrativos como hilo conductor. Pese al desorden temporal, aumenta la coherencia y profundidad de la reflexión logrando mayor diálogo entre las propuestas de los autores teóricos estudiados.

Dentro del estudio se aprecia que un 82% de los diarios metacognitivos se organizan siguiendo una estructura lineal, mientras que solo un 18% de los trabajos se organizan de forma creativa.

Uno de los un estudiantes organiza su reflexión siguiendo un hilo conductor basado en un cuento, por lo que su reflexión no respeta el orden temporal de las temáticas del curso, sino que según la coherencia de los acontecimientos de la historia y las vivencias del protagonista con quien hace el vínculo texto - reflexión. Destaca la importancia de la relación entre disciplinas y temáticas.

> Para hacer uso de un aprendizaje interdisciplinar, reflejaré y relacionaré lo aprendido de otros contenidos con los presentes en esta asignatura. Sin ir más allá, he tenido la oportunidad de conocer en otra asignatura un Cuento infantil titulado "El jardín subterráneo" de Cho Sunkyung (2013) En relación

> con la asignatura, nos muestra como existe una construcción del éxito o del fracaso y como la visión inclusiva, así como las acciones que se lleven a cabo son fundamentales para la consecución del mismo. (Diario metacognitivo C.D)

La organización del contenido muestra tres maneras de representar la propia construcción del conocimiento:

- En la mayoría de los casos, se plasma de forma acumulativa y secuencial sin incorporar a la estructura elementos propios, se otorga gran importancia a la secuencia sugerida por la docente.
- En los casos en que se agruparon las reflexiones y los textos con una nueva estructura creativa, los estudiantes relevaron mayor importancia a su proceso de aprendizaje demostrando que para ellos la relación entre las temáticas primaba por sobre la secuencia lineal, pues la interrelación entre temas y textos se hacía más significativa que el orden cronológico de los mismos, esta nueva estructura también se considerara un acto de creación.
- El hecho de organizar las reflexiones en torno a un hilo conductor, o a través de un cuento, no solo destaca que su proceso de organizar el conocimiento va más allá de un orden temporal, sino que busca asimilarlo a un elemento con el que se siente identificado, una historia narrativa que no solo entretiene, sino que también facilita la comprensión de sus reflexiones.

La narrativa interna y externa de la imagen

Naturaleza de la narrativa interna *(Banks 2010, Bautista, Rayón y de las Heras 2012)*

La narrativa interna de la fotografía corresponde a los elementos que componen la imagen visual de forma objetiva, y no se relaciona con el significado o la intención de ésta. Dentro de los diarios, se pueden distinguir los siguientes elementos.

El entorno

En el 78% de los diarios metacognitivos, se exponen fotografías que retratan el entorno, la naturaleza, paisajes, ciudades, objetos, elementos en particular o detalles de éstos. Dependiendo de la función de la imagen las utilizan para establecer relaciones, comparar elementos, etc.

En esta fotografía la autora resalta dos elementos, el puente y el edificio de ladrillo que se encuentra al final del puente. A partir de la imagen emerge la siguiente reflexión recurriendo a una comparación.

Figura 1. Puente y edificio. (Fotografía O.T)

En la fotografía se escenifica la estética arcaica de un puente antiguo con el contraste de una construcción actual de ladrillo. Con esto se puede hacer mención al camino dificultoso que viene determinado por la escuela tradicional ante las diferencias o dificultades de aprendizaje mostradas por parte de algunos alumnos y familias.

> La edificación de ladrillo puede compararse con la lenta construcción de la escuela inclusiva, la cual en la actualidad está en pleno crecimiento y formación, pero por la falta de apoyo y recurso por parte de la Administración Pública no puede avanzar al ritmo deseado, y de ahí la comparación con un edificio a medio construir. (Diario metacognitivo O.T)

Utilizar elementos del entorno natural, cercanos y significativos para los autores permite ver que el aprendizaje se está llevando a cabo a través de la relación y conexión entre los elementos teóricos y los del contexto. Los autores son capaces de ver en su ambiente, en su vida cotidiana aquellos aspectos que parecen lejanos y abstractos, la fotografía es el resultado de ese proceso reflexivo que el autor realiza.

Imágenes familiares o personales

En menor medida, hay un 8% de diarios que exponen fotografías donde los autores de los diarios, o bien sus familias son los protagonistas de las imágenes, recurriendo a recursos como el auto retrato. En dichos casos, cabe destacar que una característica común que se puede apreciar en estos diarios. Mediante el uso de imágenes familiares y personales, en las que se muestra la intimidad del autor, se evidencia el deseo de vincular la reflexión con el plano personal, le otorga un mayor significado al aprendizaje logrado. Por motivos de confidencialidad, y para respetar la privacidad de los autores, no se presentarán fotografías para ejemplificar, pero sí se hará una pequeña descripción de la misma y se compartirá la reflexión hecha a partir de esta.

El diario metacognitivo de E.R incorpora una imagen de ella cuando bebé en brazos de su madre. La madre se muestra risueña mirando a la niña y esta a su vez, mira a la cámara. Inicia su reflexión describiendo el contexto en que su madre nació, creció y se educó, un contexto desfavorecido, con pocos recursos económicos y pocas posibilidades de desarrollo. Continúa narrando la situación de su madre, cómo fue avanzando y progresando a lo largo de la vida, y cómo de forma autónoma intentó perfeccionarse y educarse. Relata los esfuerzos de su madre para que la autora pudiera surgir y tener un mejor futuro, valorando el apoyo recibido durante toda su escolaridad y posterior educación universitaria. Además, narra algunas experiencias dolorosas sufridas en su etapa escolar producto de prácticas educativas que no atendían a las diferencias. En un segundo momento, se posiciona desde un punto más crítico y reflexivo relacionado con los contenidos y aprendizajes de la asignatura.

> Desde mi punto de vista, la escuela da un tratamiento a determinadas desigualdades sociales (diversidades, diferencias), y el propio uso de determinadas desigualdades sociales termina y dan lugar al fracaso escolar y social. Y yo creo, que esto también se debe a que hay determinadas desigualdades, diferencias que nos dan miedo a la escuela y hace que haya prácticas docentes impregnadas por la incertidumbre e inseguridad, y esto genera miedo. Con respecto a esto, se me vienen a la cabeza varios ejemplos (…) (Diario metacognitivo E.R).

En los ejemplos a los que se refiere hace vínculos y conexiones con elementos teóricos y recursos audiovisuales trabajados en la asignatura.

El diario presentado a modo de ilustración, nos da cuenta de la profunda carga emotiva y afectiva que tiene para el autor el vínculo de los contenidos con su propia experiencia, intenta plasmarla a través de la imagen visual, en este caso una fotografía familiar. Esta es una cualidad se comparte en todos los casos en que los autores han usado fotografías íntimas, ya sea de ellos mismos o bien de algún familiar. Llevar el aprendizaje al plano personal y familiar da cuenta de cómo ha integrado y dotado de significado profundo el aprendizaje y el proceso reflexivo que lo ha llevado a ello.

Los montajes fotográficos

Finalmente, hay 14 % de casos que elaboran montajes para expresar significados diversos en forma simultánea, o bien con el propósito de representar las reflexiones de forma más clara.

El primer montaje, figura 2, es un ejemplo de un montaje creado por la autora con la intención de clarificar su reflexión en torno al tema trabajado, en este caso el uso del texto escolar. En él busca plasmar el uso que se le da al libro de texto.

Figura 2. El glorioso texto escolar. (Montaje V.A)

> Quise representar al libro de texto en un altar porque pienso que toda la comunidad educativa cree tanto en él como los católicos en la biblia. Todos creen rotundamente en que se debe completar el libro de texto y miden los conocimientos de sus alumnos mediante lo que contiene. Nadie se pregunta de dónde vino y por qué creen ciegamente en él. (Diario Metacognitivo V.A).

Recurre también a un recurso retórico, una hipérbole buscando clarificar su idea mediante el uso de la imagen, en este caso, la voz visual tiene más impacto que la voz escrita.

El segundo montaje, el de la Figura 3, tiene un carácter diferente. En este, prima el deseo de representar diferentes ideas en un mismo cuadro, en él hay una variedad semiótica. También recurre a recursos retóricos, la metáfora, en la imagen del títere y el titiritero; y también la hipérbole en la imagen de los libros en el techo. Recurre a la antítesis y utiliza efectos de color para representar la idea de la ilustración en las plantillas tipográficas.

libros en el techo. Recurre a la para representar la idea de la tipográficas.

antítesis y utiliza efectos de color ilustración en las plantillas

Figura 3. Detrás, arriba y abajo del texto escolar. (Montaje L.B)

La ilustración también trajo consigo el auge de la imprenta, esta permitió hacer más extensivo dentro la sociedad los libros que plasmaban ideas más importantes de la sociedad de la época. Esa verdad y conocimientos que en un momento debía de hacernos libres, hoy con el uso indiscriminado de libro de texto nos ha vuelto a privar de libertad. (Diario Metacognitivo L.B)

Los montajes permiten representar realidades más complejas incorporando más elementos en un mismo espacio esto permite que la reflexión y la construcción de los significados sea más profunda. Se deja a la imagen visual el papel de describir, por lo que va voz narrativa ya no debe ocuparse de eso y se centra en la reflexión de un modo más complejo y profundo.

Función de la imagen dentro del texto (Bautista 2013, 2016, De las Heras y Rayón 2015)

El objetivo es reconocer qué propósitos cumple la imagen en el cuerpo de los diarios, y si este es un papel protagónico o secundario en la representación del conocimiento.

Las imágenes visuales dentro del texto pueden incluirse con diferentes propósitos según su relación con el texto escrito. Para ello se le asigna un rol específico dentro de la reflexión, es decir, la imagen no es arbitraria, se incorpora por una razón, cada autor le otorga un significado y, por tanto, la considera necesaria para desarrollar su reflexión. En este apartado, se ejemplifican algunas finalidades y funciones que cumplen las distintas imágenes como se resumen en la siguiente figura.

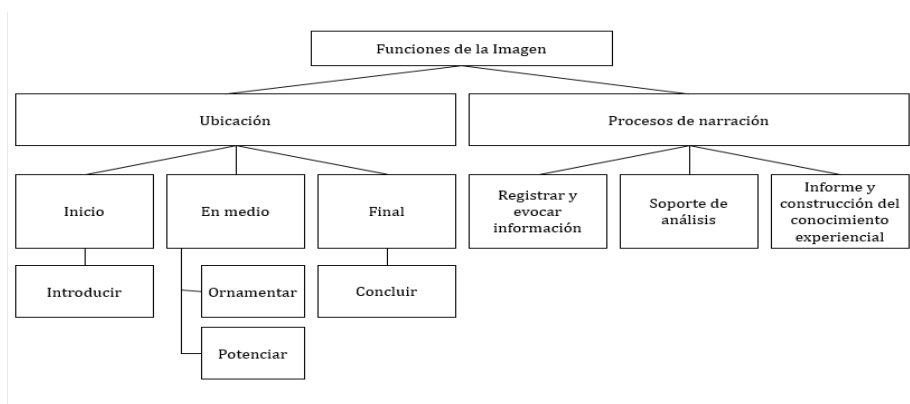



Figura 12. Fragmento. (Diario MP)

Figura 4. Funciones de la imagen dentro del diario. Elaboración propia

Ubicación de la fotografía y finalidad

Dependiendo de la ubicación que tenga la imagen dentro del cuerpo del diario, y en relación con la reflexión, distinguiremos lugares en los que desempeñará diferentes funciones.

Al inicio: introducir una temática o reflexión

Hay casos de diarios multimodales en que los autores hacen uso de la imagen para introducir su reflexión, es decir, ésta cumple una tarea de arranque o punto de partida, en ocasiones es la imagen el elemento catalizador de la reflexión que desarrolla el estudiante.

Ese es el caso del diario metacognitivo de MS, ella introduce cada una de las temáticas haciendo uso de una imagen que suscita su reflexión sobre la temática. Para la segunda temática, ella propone la fotografía que corresponde a la Figura 5, explica en qué la hizo pensar, y luego desarrolla su reflexión sobre el tema y da cuenta de los aprendizajes adquiridos sobre este. En su diario la imagen va de margen a margen ocupando un lugar importante dentro de la página, eso refleja la importancia de la imagen para el desarrollo de su trabajo.

Figura 5. Más que una escalera jerarquizadora

Después de la fotografía, la autora hace la siguiente introducción:

> Tras la lectura realizada y un viaje de por medio, me di la vuelta para apreciar lo que había a mi alrededor e inmortalicé esta imagen. Una escena en el que aparecen unas empinadas escaleras del metro con diferentes niveles de accesibilidad para acceder a la planta superior. Lo que me llevó inconscientemente a recordar la lectura que trabajamos de Gimeno Sacristán. (Diario metacognitivo MS)

Posteriormente inicia la descripción de ciertas prácticas educativas homogeneizadoras y hace referencia a la imagen a medida que reflexiona sobre el tema. En este tipo de diario la fotografía cumple un importante papel, ser el puntapié inicial a lo que serán posteriormente reflexiones personales sobre una temática en particular. La imagen se va trabajando y se hace referencia a ella en el cuerpo de la reflexión

En medio del texto: ornamentar el contenido

Algunos estudiantes incluyen imágenes y dibujos en el cuerpo de los diarios. Si bien estos no forman parte de las fotografías estudiadas, es interesante mencionar su uso ya que aparecen con la intención de hacer énfasis en algún concepto, como si la imagen reforzara la idea al hacerla visible no solo a través de la palabra. En otros casos, estos elementos actúan como una ilustración que acompaña una idea, sin que aporte a esta un sentido particular, podría decirse que cumple una función ornamental dentro de la página. Hay algunos casos de autores que recurren a tiras cómicas o formas de humor gráfico, con ellas relacionan el contenido de las historietas con la reflexión sobre un tema en particular.

Con estos ejemplos, se puede ver la necesidad de recurrir a otras formas de representación de significados que van más allá de la escritura y que a veces el uso de la fotografía tampoco logra satisfacerla, por lo que recurre a otros medios, como las ya mencionadas tiras cómicas.

En medio del texto: potenciar la reflexión

La imagen dentro del cuerpo del trabajo puede potenciar la reflexión y permitir la vinculación entre dos temas, siendo una especie de transición entre ambos. Veamos el siguiente caso del diario de S.S.

En este ejemplo la autora plasmaba su reflexión haciendo uso de la voz narrativa, luego hace un paréntesis en el cual presenta una fotografía, la Figura 6.

Figura 6. Niño en aula infantil. (Fotografía S.S)

> En relevancia a esta absurda adaptación, tomé esta fotografía en mi aula de educación infantil que me fascinó al momento. Uno de mis alumnos de 4 años de edad, en su tiempo libre le apetecía leer un libro y como observó la gran altura de la mesa decidió adaptarse y subirse a dos sillas en vez de a una. (Diario metacognitivo S.S)

Posteriormente, continúa su reflexión sobre un tema relacionado con el anterior, incorporando ahora la emoción al llevar ese conocimiento teórico a su vida profesional. En ese caso la imagen es un argumento, un elemento que le da la fuerza a sus planteamientos, aporta solidez a su reflexión y hace de puente entre un tema y otro. En este diario, la construcción del conocimiento no es lineal, sino que establece relaciones más complejas entre las temáticas trabajadas.

Al final: concluir la reflexión

Cuando se utiliza la fotografía al final de la reflexión se pretende con ella concluirla, culminar una idea, o bien, dar fin al discurso que se ha desarrollado en el cuerpo del diario.

En el ejemplo que se expone a continuación, el autor reflexiona en torno al uso de las tecnologías y las redes sociales señalando que somos esclavos de estas cuando no las usamos correctamente.

Su discurso culmina como se aprecia en el siguiente párrafo.

> Puede que la imagen te cuente algo, pero no creo que llegue a explicar o ni tan siquiera a sentir, vivir lo que acaeció en ese instante. Por ello, con la siguiente figura quiero representar lo que muchas personas estamos abocados hacer y presos indirectos de la tecnología. Esto no es malo, tan solo si supiéramos usarla con raciocinio, no habría esta desconexión del mundo a la que hago mención en estas líneas. (Diario metacognitivo A.T)

Luego de este, la Figura 7 que se observa a continuación.

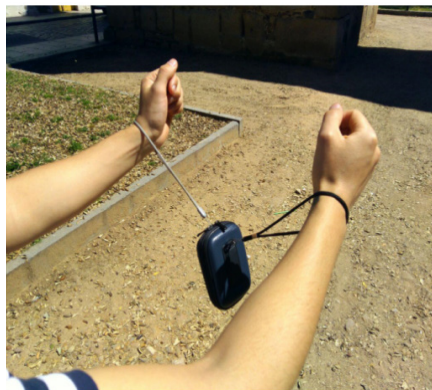



Figura 7. Esclavo de la fotografía. (Fotografía A.T)

En este caso se pueden analizar en conjunto voz narrativa y la voz visual, en ambas se pretende dar fin a la reflexión hecha. De alguna forma resulta un concepto redundante, pues la misma idea se representa a través de dos códigos. En otros ejemplos de diarios, se explica la imagen, la representación que tiene antes de concluir por lo que la fotografía hace las veces de un punto final visual.

En este apartado se han presentado diferentes funciones que podrían cumplir las imágenes dependiendo del lugar que ocupen dentro de la reflexión. En todos los casos las fotografías aportan elementos diferentes al entregado a través de la voz narrativa relevando entonces la importancia de la incorporación de un sistema de representación distinto al código escrito.

Función de la imagen en los procesos de narración

Considerando trabajos previos (Bautista 2013, Bautista *et al* 2014, de las Heras y Rayón 2015) se estudian también las funciones que ocupa la imagen en los procesos de narración, distribuyéndose como se aprecia en el siguiente gráfico.

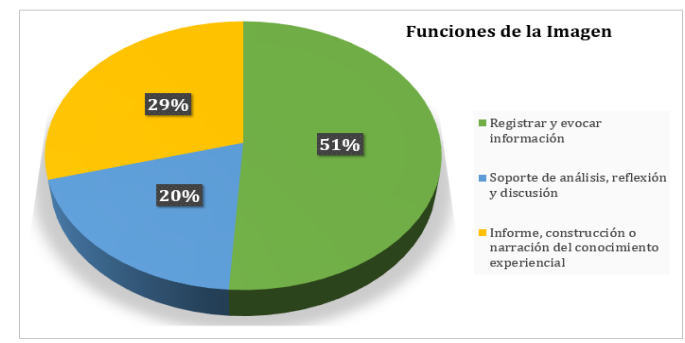



Figura 8. Funciones de la imagen en el texto. Elaboración propia.

Tras analizar el cuerpo de imágenes aportadas por los estudiantes, se puede comprobar que la función que predomina es la de registrar y evocar información, es decir, aquellas imágenes tienen una carga afectiva mayor pues conecta y a la vez evoca con situaciones, experiencias o elementos significativos para cada autor, nacen reflexiones a partir de ellas. La función de informe o narración del conocimiento demuestra una determinada realidad a la que se hace referencia, esta función fue la segunda más utilizada.

Finalmente, se hace uso de la imagen como soporte de análisis, reflexión y discusión; en ella se consideran aquellas fotografías que se expusieron en clases dentro de las sesiones de foto- elicitación y que fueron fuente de análisis y discusión entre pares permitiendo la construcción de un nuevo conocimiento gracias a la voz colectiva.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Nos encontramos inmersos en una sociedad compleja en la que prima el cambio y la incertidumbre. Para hacer frente a este contexto social, y por ende, educativo, hemos de replantearnos cómo debe ser la formación de nuestros alumnos, y en consecuencia cómo debe ser la formación del profesorado.

Luego de reconocer las características de la era digital y sus implicaciones en la escuela, se puede determinar que los profesionales de la educación que se desempeñarán en la escuela de hoy necesitan desarrollar habilidades sociales para conocer y valorar al otro, así como también para lograr el conocimiento de sí mismos. De igual forma, requieren de poner en práctica competencias reflexivas para comprender y cambiar el entorno en que se desenvuelven. Además, han de tener conciencia de su aprendizaje y mantener una postura crítica frente a la realidad.

Desarrollar el pensamiento y promover el aprendizaje es una de las tareas primordiales de la escuela. El qué aprender ha cambiado y actualmente, la alfabetización multimodal resulta tan importante como lo ha sido la alfabetización escrita. Estas nuevas

demandas exigen también un desarrollo diferente por parte de los profesionales de la educación. La alfabetización multimodal y el manejo de diferentes códigos favorecerán a que los estudiantes representen su conocimiento de forma coherente con los requerimientos de nuestros tiempos. No actuar frente a estas nuevas necesidades perpetuarán prácticas segregadoras, manteniendo desigualdades que pueden desarrollar una nueva forma de analfabetismo.

La foto-elicitación es una técnica que puede dar respuesta a estas necesidades. En primer lugar, promueve el uso de un lenguaje multimodal combinando el código visual con el verbal, ya sea oral o escrito. En segundo lugar, brinda oportunidades de comunicación con otros llegando a conocerlos en yor profundidad, generando mayor empatía y un aprecio por la diversidad. En tercer lugar, favorece la interacción con otros por lo que se enriquece el pensamiento personal gracias a la actuación de la voz colectiva. Por último, promueve la reflexión y la metacognición al dar a conocer creencias y emociones en torno a diferentes temáticas de interés de modo de vincular el aprendizaje teórico con el personal.

El análisis realizado en este trabajo de las imágenes de los diarios metacognitivos y la lectura de las referencias bibliográficas han aportado una exploración hacia la contribución que hace la foto-elicitación en la investigación educativa. La literatura especializada indica que la incorporación de imágenes a las narrativas textuales favorece en gran medida la profundización de la reflexión de quienes las desarrollan. Es así como se puede concluir que, a una mayor incorporación de narrativas visuales en el proceso de reflexión de los sujetos, será más significativa su interpretación de la realidad.

Debemos tener presente que la cantidad de imágenes en un texto se relaciona estrechamente con las oportunidades de aprendizaje. Cada fotografía que se expone es una instancia de discutir y debatir, de aprender e incorporar nuevos puntos de vista, de re construir el propio conocimiento y a su vez aportar a otros a enriquecer el suyo.

Considerando el dominio del sistema de representación, se puede evidenciar que se agrupan los distintos estilos de narrativa en función del sistema de representación que se usen. Analizados los diarios se pudo concluir que en aquellos trabajos donde se incorporó un mayor número de imágenes el nivel de profundización de las reflexiones fue mayor a los diarios con menos imágenes.

En cuanto al uso de imágenes del entorno para explicar una realidad educativa o social, los estudiantes utilizaron montajes fotográficos, diferentes tamaños de fotografía, variación en el color, para dar una mayor significancia a la reflexión del texto. Se puede observar que las fotografías seleccionadas cumplen una función específica al momento de manifestar un grado mayor o menor de importancia o relevancia en la reflexión acerca del texto leído. Las entrevistas realizadas a los estudiantes fueron clarificadoras para comprender la justificación de la elección de estas imágenes. Los símbolos que emanan de las imágenes permiten que los estudiantes expliquen de manera más fluida sus percepciones y creencias respecto a los temas educativos que han leído.

Nos encontramos frente a una nueva realidad que implica nuevos desafíos, la escuela y la universidad no pueden desentenderse de éstos, por el contrario, debe estar bien preparada para responder a las necesidades que se presentan. La puesta en práctica de técnicas como la foto-elicitación sin duda contribuyen a estar tarea. Es de esperar que poco a poco las propuestas educativas se ciñan a los requerimientos de los nuevos tiempos y apuesten a la aplicación práctica de herramientas que no solo motiven al alumnado, sino que también lo impulse a lograr un pleno desarrollo a lo largo de su vida.

REFERENCIAS

Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Bañares, E. Y Rayón, L. (2017) Multimodal narratives y iPad in second language teaching. *IGI -Global. Multiculturalism and technology – enhaced language learning.* Pp 57 – 79.

Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación, 343*. Mayo-agosto 2007. Pp.589 – 600

Bautista, A. (2013). Indagación narrativa visual en la práctica educativa. *Educación y futuro, 29* (2013) Pp. 69 – 79.

Bautista, A., Rayón, L. Y De Las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar Nº 39, v. XX* 2012.

Bautista, A., Limón, Mr., Oñate, P. Y Rostand, C. (2016). Funciones de la fotografía en las relaciones interculturales entre familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*. *Vol 27.* Nº 1. Pp 75 – 93.

Broockbank Y Mc Gill. (2002). Aprendizaje reflexivo en la Educación superior. Madrid: Morata.

Cabrero, J. (2007). Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación. Madrid: Mc Graw Hill.

Colén, Mt; *et al* (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. Revista Complutense de Educación. Vol. 27 Núm. 1. Pp. 179 – 198

De Las Heras, A.M. Y Rayón, L. (2015). La imagen fotográfica en la producción de textos multimodales en la enseñanza superior. En: Rodríguez Torres, J. (Coord.). Experiencias en la adaptación al EEES. Madrid: McGraw Hill.

Fernández, R. (2002). Nuevas tecnologías, educación y sociedad. En SEVILLANO, ML. (Coord) *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado.* Pp. 14 – 46. Madrid: Editorial CCS.

Fombona, J. (2002). Alfabetización audiovisual y educación. En SEVILLANO, ML. (Coord) *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación. Formación inicial y permanente del profesorado.* Pp. 209 – 232. Madrid: Editorial CCS

Gimeno, J. (2005). “La educación obligatoria: una escolaridad igual para sujetos diferentes en una escuela común” en Gimeno, J. La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Pp. 68 – 95. Madrid: Morata.

Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies 17* (1), 13 – 26

Korthagen; F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2). Pp. 83 – 101.

Negro, A., Torrego, Jc. Y Zariquiey, F. (2012). “La puesta en marcha en el aula: Analizando la práctica” en Torrego, J.C. y Negro, A. (Coord).: *Aprendizaje cooperativo en las aulas: Fundamentos y recursos para su implantación*. Pp. 47 – 73. Madrid: Alianza Editorial.

Pérez, A. (2012). Educarse en la era digital. Madrid: Morata.

Rayón, L. y De las Heras A. (2014). “La imagen fotográfica en la producción de textos multimodales en la enseñanza superior” en Rodríguez, J. (Coord).: *Experiencias en la adaptación al EEES*. Pp. 203-214. España: McGraw-Hill Editores.

Smith, Z. Y Woodward, Am. (1999). Photo Elicitation Method Gives Voice and Reactions of Subjetcs. *Journalism & Mass Communication*, Winter 1999; 53;4; Research Library.

Tedesco, JC. (2005) Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

CAPÍTULO 15

A INCLUSÃO COMO MATRIZ DE EXPERIÊNCIA: JOGOS DE PODER, SABER E ÉTICA

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 07/03/2021

Adriano de Oliveira Gianotto
Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Catolica Dom Bosco (UCDB), Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO: As políticas e as práticas inclusivas, que se configuram como um imperativo de Estado, são postas em ação através principalmente da maquinaria escolar. Na medida em que ações inventam e colocam em circulação novos dispositivos – que pretendem moldar novas posições de sujeitos –, compactuam para a produção de subjetividades inclusivas, em que o sujeito é estimulado a entrar e a permanecer dentro do contexto inclusivo, desenvolvendo ações que corroboram com o imperativo da inclusão. Dentro desse contexto, pretendemos perceber a inclusão como uma matriz que produz experiências específicas, composta por saberes, normativas de comportamento e modos de ser, que corroboram para que ela se mantenha com o status de imperativo de Estado. A pesquisa é de caráter bibliográfico, cuja perspectiva teórico-metodológica se baseou nos conceitos ferramenta desenvolvidos por Michel Foucault: governamento e subjetivação. As discussões propostas aqui podem ser articuladas como espaço de exposição, em que a verdade da inclusão é suspensa, questionada, e analisada a partir de três dimensões: formas de veridição, normativas de comportamento e modos de ser virtuais para sujeitos possíveis, ajudando a entender as práticas dos sujeitos imersos dentro do tecido social inclusivo. A partir dessas problematizações propostas, podemos nos aventurar a pensar para além da inclusão, buscando a possibilidade de relação com o outro/discente, ou a formação de um espaço pedagógico, para além do discurso inclusivo.
PALAVRAS - CHAVE: 1 Inclusão. 2 Matriz de experiência. 3 Governamento. 4 Subjetivação.

ABSTRACT: Inclusive policies and practices, which are configured as a state imperative, are put into action mainly through school machinery. Insofar as actions invent and put into circulation new devices - which intend to shape new positions of subjects -, they cooperate for the production of inclusive subjectivities, in which the subject is encouraged to enter and remain within the inclusive context, developing actions that corroborate with the imperative of inclusion. Within this context, we intend to perceive inclusion as a matrix that produces specific experiences, composed of knowledge, norms of behavior and ways of being, which corroborate for it to remain with the status of State imperative. The research is of a bibliographic character, whose theoretical-methodological perspective was based on the tool concepts developed by Michel Foucault: governance and subjectivity. The discussions proposed here can be articulated as an exhibition space, in which the truth of inclusion is suspended, questioned, and analyzed from three dimensions: ways of verifying, norms of behavior and ways of being virtual for possible subjects, helping to understand the practices of subjects immersed

within the inclusive social fabric. Based on these proposed problematizations, we can venture to think beyond inclusion, seeking the possibility of a relationship with the other / student, or the formation of a pedagogical space, beyond the inclusive discourse.
KEYWORDS: 1 Inclusion. 2 Experience matrix. 3 Governance. 4 Subjectivation.

1 I INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema com crescentes discussões em nossa sociedade contemporânea. Desde 1994, de forma oficial após o documento da Declaração de Salamanca, políticas inclusivas vêm articulando a inclusão como uma prática, comumente entendida, “boa para todos”. As políticas e as práticas inclusivas, colocadas em exercício através, principalmente, da maquinaria escolar (MENEZES, 2011), na medida em que inventam e colocam em circulação novos dispositivos – que pretendem moldar novas posições de sujeitos e/ou novos ambientes sociais (centro de atendimento para deficientes, salas multifuncionais, ônibus escolares acessíveis, acessibilidades nas escolas, entre outros) – constroem outras subjetividades. Nesse caso, a inclusão cria condições que resultam na fabricação de subjetividades, denominadas por Menezes (2011), subjetividades inclusivas.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais inclusivas também preveem a formação de professores “aptos” a trabalharem nesse contexto. Dentro dessa formação, são oferecidos cursos complementares sobre as especificações dos denominados público alvo da educação especial, que visam assegurar o acesso desses alunos nas instituições de ensino, pautados na lógica “Educação para Todos”.

Dentro do contexto que baliza esse trabalho, salienta-se que o mesmo vai além de entender a formação inclusiva docente como um treinamento ou capacitação para se relacionar com o outro. Vai além, até mesmo, dos regimes de *veridicção*[1] (FOUCAULT, 2008b, p.49) que defendem a inclusão como universalização do direito à educação. Este artigo traz para a discussão a crescente convocação da inclusão no cenário educacional e, para isso, tem como objetivo buscar entender a inclusão como uma matriz que produz experiências específicas, e que para isso, engloba saberes, poderes e modos de ser. Este tema se torna relevante a partir do momento que a problematização de uma verdade absoluta, pode abrir possibilidades para pensamentos fora do contexto inclusivo, ou seja, a partir das discussões que serão apresentadas, poderemos contribuir para que os sujeitos possam refletir sobre conceitos dados como acabados, sólidos, criando possibilidades de praticar exercícios de pensamento no que tange a relação entre os indivíduos da nossa sociedade.

Enfim, trata-se de um trabalho de caráter bibliográfico, cujo a perspectiva teórico-

1 Para Foucault “[...] o regime de veridicção não é uma certa lei da verdade, [mas sim] o conjunto de regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos” (FOUCAULT, 2008b, p.49).

metodológica está baseada nos estudos foucaultianos. Serão utilizados os conceitos ferramenta: governamento e subjetivação para entender a inclusão como uma matriz de experiência, que envolver saber, poder e modos de ser, e que molda as subjetividades dos indivíduos que estão imersos na grade de inteligibilidade inclusiva. Será descrita a historicidade e os jogos de poder que possibilitam a emergência dessa ordem discursiva e a forma como ela nos atravessa dentro do tecido social atual.

2 | INCLUSÃO

Por desconfiarmos do *status* sólido e favorável da inclusão, que a configura como um regime de verdade, nos propusemos a olhá-la de outra forma, mais precisamente de fora do contexto inclusivo, atentando-nos para a historicidade do termo e como ele veio se consolidando como uma verdade absoluta e aparentemente inquestionável. Ao utilizar lentes foucaultianas para olhar essa temática, refletiremos sobre esses tensionamentos, pensaremos sobre as verdades que alicerçam essa posição de imperativo e como ele nos atravessa.

A proposta aqui é conceituar a inclusão como uma matriz de experiência, entendendo-a como um ponto a partir do qual são formados uma série de saberes e, por conseguinte, um conjunto de normas de comportamento que produzem o que podemos chamar de modos de ser para os sujeitos que estão imersos nessa matriz.

O termo matriz de experiência deriva da expressão “focos de experiência”, apresentada por Foucault (2010, p. 4) em sua obra “O Governo de si e dos outros”, que é a articulação de formas de saber, matriz de comportamentos e modos de ser virtuais para sujeitos possíveis. Tal conceito foi utilizado pelo autor na análise da loucura, que estudou primeiramente cada um desses três eixos como dimensões da experiência e posteriormente, como eles deviam ser ligados uns aos outros.

Assim como Foucault, analisamos separadamente os três eixos que compõem a matriz de experiência inclusiva pelo viés das práticas de governamento e subjetivação para, posteriormente, apresentar as relações entre os mesmos dentro do contexto inclusivo.

Na seção seguinte, será tomado um olhar histórico acerca das práticas que antecederam a inclusão, a fim de investigar como tais práticas foram se consolidando na governamentalidade neoliberal, se configurando como um imperativo de Estado. Esses esclarecimentos se tornarão base para entendermos como a inclusão perpassa os sujeitos.

2.1 Inclusão como Prática de Governamento

A necessidade de olharmos a história para compreendermos o presente nos fez entender que para tensionar a inclusão não basta só recorrer ao presente, mapeando políticas, práticas, estatísticas, etc. é condição para entender a sua emergência, buscar conhecimentos históricos que alicerçaram esse tema; que fazem entender aquilo que nos

tornamos hoje.

Dessa maneira, foi realizada uma abordagem particular para essa questão, uma história crítica das relações entre a inclusão e o governamental. Como lembra Rose (2011), uma história crítica é aquela que ajuda a pensar as condições sobre as quais aquilo que tomamos como verdade e realidade foi estabelecido, “[...] ela nos permite pensar contra o presente no sentido de explorar seus horizontes e suas condições de possibilidade. Seu objetivo não é predeterminar o julgamento, mas torná-lo possível” (p. 65).

Pretendemos, com essa explanação, perceber como a inclusão se concretiza por meio de relações de poder, que é um dos eixos que constituem a inclusão como uma matriz de experiência. Estas práticas de poder, acabam criando uma sociedade inclusiva que, por conseguinte, possui uma relação direta com as nossas práticas diárias.

Dentro do empreendimento analítico que realizaremos aqui acerca da constituição histórica da emergência da inclusão, iremos agora relatar sobre alguns conceitos tais como exclusão, reclusão e inclusão, olhando na história as práticas que caracterizavam esses termos. Aliada à história, nos serviremos da etimologia das palavras; isto nos possibilitará observar as ressignificações que os termos tiveram ao longo dos anos.

A palavra exclusão, de acordo com Dicionário Houaiss (2009), foi datada em 1550, antes mesmo da palavra inclusão. Etimologicamente, a palavra exclusão tem origem no latim *exclusĭo,- ōnis* e significa exclusão, ação de afastar; exceção, fim. Como explicaremos adiante, as práticas de exclusão aos poucos foram sendo substituídas pelas práticas de reclusão até que se chegasse, enfim, nas práticas denominadas de inclusivas.

Datada em 1623, a palavra reclusão é derivada do latim *reclusus*, *reclusĭo,- ōnis* e possui quatro acepções: (1) ato ou efeito de encerrar, de prender; (2) estado de preso; cativeiro, prisão, cárcere; (3) afastamento voluntário do convívio social; (4) modalidade de pena mais grave entre as penas privativas de liberdade (HOUAISS, 2009).

A palavra inclusão, datada em 1665, vem do latim *inclusĭo, -ōnis,* e significa encerramento, prisão. Assim como as palavras citadas anteriormente, os seus usos foram sendo ressignificados até os dias atuais. Conforme o Dicionário Houaiss, a palavra incluir possui quatro acepções: (1) verbo: encerrar, pôr dentro de; fazer constar de; juntar(-se) a; inserir(-se), introduzir(-se); (2) fazer figurar ou fazer parte de um certo grupo, uma certa categoria de pessoas; pôr; (3) conter em si; compreender, conter, abranger; (4) trazer em si; dar origem a; implicar, envolver, importar (LOPES; FABRIS, 2013).

Guardando as especificidades linguísticas, desenvolveremos agora historicamente as práticas de exclusão, reclusão e inclusão.

Ao tomar as lentes foucaultianas, percebe-se que partiu-se da exclusão daqueles que eram ignorados pelo Estado para a busca estatística, alicerçada pela busca ativa, de todos. Da reclusão por confinamento, para a reclusão em tempo parcial - dos indivíduos considerados em risco social – nas denominadas instituições de sequestro (escola, hospitais, manicômios), ou seja, para a reeducação. E da reclusão em espaços de confinamento

parcial do tempo, para uma (ainda esperada) inclusão total. Dito de outra forma, somos conduzidos a pensar os movimentos da reclusão instaurada no século XVIII – que retirava os indivíduos do convívio social – e da reclusão no século XIX, que teve a função de confinar os indivíduos nas instituições de sequestro. Enquanto no primeiro modo tem-se uma inclusão por exclusão dos marginais, no segundo modo a inclusão e a normalização como fins da reclusão (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 184).

Procurando pensar de outra forma a inclusão e acreditando que ela tem uma construção histórica (LOPES; FABRIS, 2013), pretendemos mostrar a historicidade do uso da palavra e apresentar a inclusão como prática de governamento.

Olhando para as dinâmicas que vêm compondo o nosso mundo através de séculos, no que diz respeito às formas de desenho do Estado, Foucault (2008a) identificou em determinada época a existência de um poder soberano, que estabelecia o seu domínio sobre um território. Em outra época, o poder disciplinar, que estabelecia um modo mais organizado de vida, sustentado pelo domínio de um Estado e por um rígido disciplinamento sobre cada um. E com o liberalismo, emergiu-se a possibilidade de uma nova “arte de governar”, que governa a todos e a cada um. É importante salientarmos que as mudanças nas formas de desenho do Estado não indicam a substituição de uma pela outra, elas coexistem, predominando a forma mais atual.

Se antes, na sociedade disciplinar – Estado administrativo (séculos XV e XVI) – a arte do governamento estava ligada à Razão de Estado, no Estado liberal – Estado governamentalizado – ela aparece ligada ao mercado. A palavra governamento é utilizada aqui seguindo as discussões de Veiga-Neto (2002); entendida como ações de poder que visam conduzir as condutas dos outros e as nossas próprias condutas.

A lógica liberal voltada para a naturalidade do mercado priorizando o livre comércio, foi aos poucos, sendo substituída por formas neoliberais de governo, devido principalmente ao alto custo econômico da manutenção do exercício da liberdade. Com a emergência do neoliberalismo, fundamentado em princípios formais de uma economia de mercado, o foco não está mais em manter um governo econômico e sim, um governo da sociedade. Nas palavras de Lopes e Dal’Igna (2012):

> [...] Há pelo menos duas mudanças importantes que queremos ressaltar. Primeiro, o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de mercado – livre-mercado. O neoliberalismo propõe que a livre troca seja pouco a pouco substituída pela concorrência e competição – lógica da empresa; segundo, para o liberalismo, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de racionalidade de mercado – todas as condutas, de certa maneira, passam a ser reguladas por essa lógica (p. 854-855).

Com esses movimentos, Foucault mostra o deslocamento da arte de governar pautada no território, para um governo pautado na população[2]. A população nesse sentido é um elemento coletivo que precisa ser governado para bem produzir mas, também, é o meio onde se realiza o governamento de cada indivíduo.

Para se gerir a população, houve o desenvolvimento da economia política, um saber necessário para calcular os processos coletivos criados pela população e, a partir disso, fazer funcionar dispositivos que objetivam garantir a sua segurança. Era necessário gerenciar essa população de modo que os riscos que ela poderia gerar ao Estado fossem mantidos sob controle.

Essas práticas da gestão governamental que tem na população o seu objetivo, na economia o seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança os seus mecanismos básicos, foram denominadas por Foucault de Governamentalidades[3]. Ainda sobre esse conceito, Veiga-Neto (2013, p. 6) propõe pensar a governamentalidade como a "[...] articulação entre o sujeito e a população de que o sujeito faz parte, [...] na intersecção do eixo da subjetividade com o eixo populacional, na intersecção do eixo em que o sujeito governa a si mesmo com o eixo em que o sujeito governa os outros".

Essa expansão de domínios torna o Estado cada vez mais onipresente. O Estado articulado às relações de mercado, aposta em políticas que enfatizam a importância do empresariamento de si, incentiva políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas, voltadas para o *Homo oeconomicus*[4] (LOPES, 2009, p. 109).

Por meio da economia neoliberal, a sociedade de seguridade[5] não se situa mais entre o proibido e o permitido e sim, se organiza em torno de um poder que incita a participação efetiva e permanente de todos e de cada um. Para Foucault (2003a, p. 253) "o poder é algo que funciona através do discurso, por que o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder". Assim, pode-se dizer que as formulações discursivas acabam orientando práticas que resultam em efeitos desejados e específicos modos de vida. Nesse caso, no modo de vida neoliberal, os discursos desenvolvidos corroboram para a auto condução dos sujeitos.

De acordo com Lopes (2009), é possível apontar pelo menos duas grandes regras que operam nesse jogo neoliberal: manter-se sempre em atividade, e todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação.

2 A partir de Foucault (2008a), entendo que a população não é uma realidade dada, ela é o produto de interação de diversas práticas discursivas ou não-discursivas atuantes no cenário social no contorno de objetos e pessoas dentro da cidade.

3 Seguindo a proposta de Veiga-Neto, utilizamos a palavra governamentalidade no plural para lembrar as diferentes configurações da racionalidade neoliberal no mundo.

4 Conforme escreve Foucault (2008a), o Homo oeconomicus é um homem eminentemente governável, dele se espera ações capazes de autogestão e auto condução.

5 Por sociedade de seguridade entende-se aquela na qual a economia geral de poder é formulada pelas tecnologias de segurança: "série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação de sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc." (FOUCAULT, 2008a, p. 11). Desse modo, a preocupação do Estado está em administrar os perigos em relação à vida da espécie, o objetivo é a segurança da população em termos de sua distribuição e existência.

Para a manutenção da atividade, ninguém pode deixar de se integrar nas malhas do jogo de mercado que garantem que "todos" sejam beneficiados pelas ações de Estado e de mercado. Por sua vez, a articulação e dependência entre o Estado e o mercado, denominada por Roos (2009) de "Razão de Mercado", são responsabilizados pela tarefa de educar a população a partir de um viés empreendedor.

Na segunda regra, fundamentada na inclusão de todos de acordo com jogos de desigualdades, não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: ser educado em direção a entrar no jogo, permanecer no jogo (permanecer incluído), desejar permanecer no jogo.

A primeira condição, ser educado em direção a entrar no jogo, é viabilizada através dos mecanismos educadores. Tais mecanismos não se resumem ao caráter pedagógico – a escola –, eles educam a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos, para que possamos garantir, por nós mesmos, as condições para estarmos e permanecermos dentro das redes produtivas que se mantêm sob uma base trabalhista.

A inclusão via políticas de inclusão, funciona como um dispositivo biopolítico[6] a serviço da segurança das populações, proporcionando a permanência dos indivíduos no jogo – segunda condição de participação. Ao estarem incluídas, as pessoas tornam-se alvos fáceis de ações que visam conduzir as condutas humanas dentro do jogo econômico neoliberal.

Desejar permanecer no jogo é a terceira condição de participação. É o desejo de permanecer no jogo que mobiliza os jogadores a quererem que seus pares continuem jogando. Para isso, as ações do Estado devem estar em consonância com o mercado, para que mesmo aqueles que não geram o próprio sustento, consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo.

Ao colocar que o ponto comum entre o econômico e o social é a regra da não exclusão, Foucault (2007), possibilita a compreensão da inclusão como um imperativo neoliberal para manutenção de todos nas redes do mercado.

Nessa lógica, Kraemer (2014) afirma que as subjetividades produzidas a partir da inclusão fazem com que o sujeito queira participar do jogo e nele permanecer o maior tempo possível, pois esses estão condicionados ao princípio da inclusão. Sendo assim, ela não apenas conduz a conduta dos sujeitos, também opera na organização do Estado, diminuindo o risco social.

Conduzindo a conduta dos sujeitos, a inclusão pode ser entendida como uma prática de governamento que, na contemporaneidade, passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia (LOPES, 2009).

A partir do empreendimento analítico realizado acerca da constituição histórica da

6 Os dispositivos biopolíticos, que colaboram para o funcionamento das biopolíticas, estão direcionados à vida de todos e de cada um. Objetivam regular a vida ameaçada pela doença, pelo desemprego, pela miséria, pela velhice, pela deficiência.

emergência da inclusão, relataremos como ocorre essa condução das condutas humanas dentro dessa governamentalidade neoliberal. Desencadeando processos de subjetivação, por meio do governamento dos sujeitos, e utilizando a maquinaria escolar como um dispositivo para que todos estejam imersos na lógica inclusiva; o neoliberalismo produz subjetividades inclusivas que alimentam a cadeia do processo inclusivo, fazendo com que o mesmo passe do plano do possível para o plano do necessário.

2.2 Governamento, Processos de Subjetivação e Educação Escolar

> Passarei, agora, para a discussão dos dois outros eixos que caracterizam a inclusão como uma matriz de experiência, os saberes e as formas de subjetivação produzidos a partir das condições analisadas anteriormente. Trata-se, portanto, de compreender como nós nos constituímos como sujeitos. Assim, o processo de subjetivação não nos leva a questionarmos a essência do sujeito – Quem sou eu? – mas sim, como nos relacionamos com nós mesmos – Como me tornei quem sou? (LOPES; DAL'IGNA, 2012)

Com base nesse entendimento, Rose (2011) explica que a subjetivação é o nome que podemos dar aos efeitos da composição e recomposição de forças, práticas e relações que se esforçam ou operam para transformar o ser humano em diversas formas de sujeito, que sejam capazes de se constituir em sujeitos de suas próprias práticas, bem como das práticas de outro sobre eles.

Rose (1998) ainda explica que a administração do eu contemporâneo pode ser dividida em três modos de ver e compreender. Em primeiro lugar, as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos. Os governos e todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentando toda uma maquinaria, estabelecendo burocracias e promovendo iniciativas para regular a conduta dos cidadãos. Isso ocorre através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais. Em segundo lugar, a administração da subjetividade tem-se tornado uma tarefa central da organização moderna; as organizações vieram preencher o espaço entre as vidas "privadas" dos cidadãos e as preocupações "públicas" dos governantes. E por fim, em terceiro lugar, o presente surgimento e a multiplicação de novos grupos profissionais, caracterizando uma nova forma de *expertise,* uma *expertise* da subjetividade.

Engendrada nos três modos de ver e compreender a administração do eu contemporâneo, está a educação escolar em sua totalidade. A escola se encaixa como uma maquinaria atuando na regulação das capacidades subjetivas dos sujeitos que nela circulam.

> [...] Entre todas as instituições de captura do indivíduo do tempo da vida, a escola, também por ser obrigatória para todos, é a que mais se destaca, desde o século XIX, na produção de sujeitos disciplinados, dóceis (Modernidade), flexíveis e competitivos (Contemporaneidade). Isso significa que, desde a Modernidade e a invenção da obrigatoriedade da escola para todos, não há

> como pensar em possíveis respostas à pergunta *como me tornei quem sou?* sem considerar a grande maquinaria escolar (LOPES; DAL'IGNA, 2012; grifo das autoras).

Veiga-Neto (2013) argumenta a educação escolar como convocatória para a execução de programas de clara intervenção social, que asseguram a formação de um campo possível para ações que favorecem a consolidação da inclusão. Dentro disso, sabe-se que essas convocatórias são de fácil acesso da população, por estarem disponibilizadas na mídia e no marketing que o neoliberalismo faz de si mesmo.

Como alerta o autor, é preciso ver numa camada menos superficial, a fim de dar conta que tais circulares esperam mais do que a universalização dos direitos. Com isso, a formação de uma sociedade inclusiva tornou-se crucial para o bom funcionamento do neoliberalismo, assegurando a criação de espaços constituídos justamente por subjetividades sintonizadas com – e a serviço – do neoliberalismo.

Nessa perspectiva, o que parece estar sendo anunciado na contemporaneidade é que a inclusão escolar passou de possibilidade para necessidade; houve um deslocamento do público-alvo dos processos de subjetivação, o foco não é mais o aluno a ser incluído e sim, a sociedade que deve ser inclusiva (MENEZES, 2011).

As políticas e as práticas inclusivas, na medida em que inventam e colocam em circulação novos dispositivos de subjetivação, de modo a moldar novas posições de sujeitos e/ou novos ambientes sociais (centro de atendimento para deficientes, salas multifuncionais, ônibus escolares acessíveis, acessibilidades nas escolas, entre outros), constroem novas subjetividades. Nesse caso, a inclusão pode ser pensada como o desenho de uma nova gramática no saber pedagógico, um conjunto de regras a partir das quais resultam na fabricação de subjetividades, denominadas de subjetividades inclusivas. Tais subjetividades são significadas na tese de Menezes (2011), como aquelas que, mobilizadas pelo acesso (sem restrições) e pela igualdade de oportunidades que lhes são ofertados, se sentem estimuladas (sujeitando-se) ao auto investimento, práticas relativas ao modo de vida das sociedades contemporâneas, nas quais operam o imperativo da inclusão.

Assumindo a escola como local de circulação de poderes/saberes que alicerçam o imperativo da inclusão, pode-se tomar o educador como parte dessa grade de inteligibilidade inclusiva, que refletirá diretamente em suas práticas docentes.

Como explicam Lopes e Dal'Igna (2012), em meados do século XX, com o movimento da Escola Nova, o olhar docente passa a ser formado para estar atento às particularidades dos educandos. As diferenças e as particularidades de cada aluno passam a ser elementos fortemente considerados na condução das condutas pedagógicas. Agregado a isso, os docentes também são responsabilizados por atender às demandas escolares, de disciplinamento e homogeneização. Isso porque a subjetividade discente tornou-se um elemento-chave do processo de inclusão, ou seja, a vida organizacional pedagógica adquiriu um matiz psicológico.

Relacionando o governamento com a produção de subjetividades, tento deixar claro que, dentro da governamentalidade neoliberal, existem processos de subjetivação que produzem subjetividades inclusivas. A escola é vista como um espaço propício para a produção dessas subjetividades, desde então, toda a comunidade pedagógica está propensa a ser subjetivada a partir do imperativo da inclusão. No espaço educativo, a subjetividade docente é o que chama a atenção, porque emergidos nesse contexto, os professores são facilmente conduzidos a reproduzir práticas e discursos consolidados na/pela sociedade inclusiva.

Feitos esses esclarecimentos, passaremos a tematizar de forma mais detida a inclusão educacional como matriz de experiência, de forma a pensar o contexto educacional inclusivo como articulador de saberes, de normativas e de subjetividades.

2.3 Inclusão como Matriz de Experiência

Ao acreditarmos que a constituição do sujeito é um efeito de um processo de subjetivação, o qual Foucault também chama de experiência, existe algo que é da ordem da experiência e que se configura como uma matriz, imprimindo modos de ser e operando na fabricação dos sujeitos.

A experiência da inclusão, ou melhor, a inclusão como finalidade e como justificativa para o desenvolvimento de um conjunto de exercícios sobre nós mesmos e sobre os outros, constitui-se num foco importante de atenção quando se trata de perceber como a inclusão molda os sujeitos.

Tomar a inclusão como uma matriz de experiência, nos termos de Lopes e Morgenstern (2014) é entendê-la como uma região que conjuga três fluxos: saberes, poderes e formas de subjetivação específicas de nosso tempo. Desse modo, poder, saber e ética articulam-se, engendram-se, organizam-se, produzindo sujeitos de determinado tipo. Assim, "o poder exerce-se a partir de um saber que, em sintonia com a ética do outro, possibilita a sua condução e inscrição, ou seja, o agenciamento por meio da matriz de experiência" (FABRIS; DAL'IGNA; OLIVEIRA, 2014, p.5).

Assim como Foucault (2010, p. 5) analisou a loucura como experiência, podemos traçar a historicidade da inclusão seguindo as pegadas das formas de veridição (saberes), das matrizes normativas de comportamento e dos modos de existência 'virtuais', propostos para sujeitos possíveis.

Com relação a esse ponto, é necessário esclarecer que nenhuma das três dimensões opera de modo isolado ou independente, e que escolher alguma delas para realizar o estudo da experiência da inclusão leva ao encontro das outras duas.

As formas de saber possíveis se estabelecem pelos discursos que passaram a compor as fronteiras entre a normalidade e a anormalidade. Em outras palavras, a inclusão como matriz de conhecimentos, que podem ser do tipo médicos, psicológicos, pedagógicos, etc., pode ser vista como campo de emergência de práticas, que fazem circular verdades

em torno das diferenças e das potencialidades dos sujeitos. Nessa esteira, valendo-se do que Foucault (2010) chama de governo pela verdade, penso que o governo é aquele que conduz os indivíduos a se converterem à inclusão como uma verdade a princípio, "boa para todos". Isso acaba se tornando uma condição necessária para que todos possam usufruir de direitos mais equânimes de vida, em consequência, desenvolverem subjetividades inclusivas.

As normativas de comportamento – na medida em que instituem e naturalizam o estar junto, no mesmo espaço, como uma condição necessária para certa estabilidade do Estado – são um conjunto de normas de comportamento que, ao mesmo tempo em que corroboram para o status de imperativo de Estado da inclusão, também conduzem os indivíduos ditos normais e os anormais em relação a essa verdade. Nesse sentido, tais matrizes normativas podem ser reconhecidas através do conjunto de exercícios, técnicas e procedimentos utilizados na orientação da conduta para certos fins práticos, destinados à sua obtenção.

Algumas normativas legais podem ser encontradas nos documentos sobre a Educação especial e a Educação inclusiva no Brasil; por ser um documento recente, mostrarei abaixo alguns trechos da Meta 4, disposta do Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014, p. 55) para exemplificar tal argumentação:

> Estratégia 4.6: manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação *(grifo nosso).*

> Estratégia 4.9: fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude *(grifo nosso).*

> Estratégia 4.10: fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; *(grifo nosso).*

Nas estratégias apresentadas anteriormente, podemos observar a ênfase que é dada ao acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas instituições de ensino. As ações são direcionadas para o transporte, modificações arquitetônicas, tecnologias educacionais, entre outras. Desta forma, estamos sujeitos a uma subjetivação que resume a inclusão ao acesso e permanências de pessoas com deficiências a ambientes escolares. E essa subjetivação, pode estar definindo nossos modos de ser, as atitudes que tomamos frente a esse tema, e pode até estar influenciando as atitudes das pessoas que se encontram a nossa volta.

Acreditar que a experiência da inclusão define a constituição de certo modo de ser do sujeito com relação ao outro, ou com relação a si mesmo, supõe a presença de modos de existência virtuais para sujeitos possíveis. Virtuais porque esses são expressados em nossa subjetividade, e estão sujeitos a mudanças de acordo com a grade de inteligibilidade inclusiva. Possíveis porque são modos que se materializam a partir da relação entre os sujeitos, ou consigo mesmo.

3 | CONCLUSÃO

Para localizar as discussões propostas nesse trabalho, recorremos ao contexto histórico em que a inclusão passou a emergir dentro da sociedade, e relacionamos essa emergência com as estratégias de governamento apresentadas pela governamentalidade neoliberal. Argumentamos, ainda que, por ser um imperativo de Estado e a partir daí assumir um caráter de matriz de experiência, a inclusão articula saberes, poderes e modos de ser. Por consequência, isso acarreta atitudes contemporâneas de inclusão que, se pensadas dentro do contexto educacional, refletem diretamente na prática docente.

Entende-se por atitudes contemporâneas de inclusão, aquelas ações fruto das subjetividades inclusivas, ou seja, um indivíduo, ao estar imerso dentro da grade de inteligibilidade inclusiva, está à mercê de influências de tal meio, de modo que possa vir a praticar ações características do imperativo inclusivo, veiculadas por meio de saberes, poderes e modelos de vida.

O objetivo não é questionar se as influências do imperativo da inclusão são benéficas ou não para um indivíduo ou para a sociedade em que ele vive, trata-se de discutir problemáticas que estão a nossa volta e que, na maioria das vezes, por estarmos tão envolvidos pelas mesmas, não percebemos como elas nos moldam.

Com isso, as discussões propostas aqui podem ser articuladas como espaço de exposição, em que a verdade da inclusão é suspensa, questionada, e analisada a partir de três dimensões: formas de veridição, normativas de comportamento e modos de ser virtuais para sujeitos possíveis, ajudando a entender as práticas dos sujeitos imersos dentro do tecido social inclusivo.

A partir das discussões propostas nesse artigo, podemos observar que o imperativo

da inclusão modela as subjetividades dos sujeitos de acordo com seus interesses, e esses sujeitos, na maioria das vezes, não percebem que são o alvo direto de ações inclusivas. Nesse interim, é importante percebermos o contexto no qual estamos inseridos e, uma vez ou outra, questionarmos alguns conceitos que nos são apresentados como verdades consolidadas e benéficas, para que nós não sejamos apenas peças dentro do jogo neoliberal inclusivo, mas sim, cidadãos críticos e participativos, que tem a potencialidade de pensar outras estratégias que não sejam aquelas impostas por pela sociedade inclusiva.

Diante disso, a aventura de pensar para além da inclusão, buscando a possibilidade de relação com o outro/discente, ou a formação de um espaço pedagógico, para além do discurso inclusivo, se torna uma contra conduta dentro do contexto inclusivo.

Estas reflexões podem contribuir para que os sujeitos adotem uma postura crítica em relação às verdades pelas quais eles educam e são educados, colocando à prova conceitos que se instauraram como acabados, estáticos; ensaiando novas possibilidades para tais concepções.

Ao proporcionar aos leitores um exercício de pensamento, estamos dando a eles ferramentas para que os mesmos possam praticar lições de emancipação intelectual. Pensando a emancipação, segundo a interpretação de Rancière, pode-se dizer que ela não é feita de atos espetaculares, inovadores; mas é moldada por uma busca para criar novas formas de pensar e fazer o comum, diferentemente daquelas que estão instaladas como consensos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 90).

Esse exercício de pensamento remonta uma noção de poder, que não é o poder do controle, da disciplina, mas o poder da potencialidade. A potencialidade segundo ROOS (apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 90), é a capacidade que pessoas comuns têm de descobrir formas de ação para agir sobre coisas comuns. Assim, ela pode ser compreendida como uma alavanca para despertarmos a vontade, a atenção destes sujeitos, para refletir sobre suas práticas, e pensar se é possível relacionar-se como o outro desde fora da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (2014). Lei nº 13.005, de 25 de janeiro de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 27 maio 2015. EXCLUSÃO. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; OLIVEIRA, Sandra de. Experiência, memória e formação em um programa brasileiro de iniciação à docência. In: Mesa Redonda Experiencia, memoria y formación, Recife, 2014. Disponível em: < http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1nNGkvAgQLsJ:prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Texto%2520Experiencia,%2520memoria%2520e%2520formacao%2520eli-maria%2520claudia-sandra.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=de>. Acesso em: 25 maio 2015.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: ______. **Ditos e escritos IV**: Estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.203-222. Disponível em:< https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/foucault-m-a-vida-dos-homens-infames.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

______. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

______. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

______. **Nascimento da biopolítica**. Curso ministrado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

______. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

INCLUSÃO. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

KRAEMER, Graciele Marjana. Inclusão escolar e a governamentalidade neoliberal. In: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 10, 2014, Florianópolis. **Cadernos.** Florianópolis: X Anped Sul, 2014. p. 1 - 18. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/786-0.pdf>. Acesso em: 20 fevereiro 2021.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 33, n. 20, p.851-867, jul./set. 2012.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marchall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**. Campinas. v. 25, n. 2, p. 177-193, maio/ago. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

MENEZES, Eliana Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

RECLUSÃO. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 3.0. São Paulo: Objetiva, 2009.

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão Escolar**: Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-31.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

______. **Inventando os nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011. (Coleção Psicologia Social)

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo… In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

______. **Estudos de Biopolítica e Educação na América Latina**: avaliação e perspectivas. 2013. Conferência de Encerramento. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files/IV CLAB - II CIBE - Encerr. Texto Final para LER - 6set13.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

______. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, 3. ed. 160 p. (Coletânea Pensadores & Educação)

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 100, n. 28, p.947-963, out. 2007. Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

CAPÍTULO 16

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DA DEFICIÊNCIA E DA INCLUSÃO

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 02/03/2021

Alliny Kássia da Silva
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
Membra do Grupo de Estudos Tocantinense em Análise de Discurso - GETAD
Araguaína, Tocantins
http://lattes.cnpq.br/4059522525865659
https://orcid.org/0000-0001-8825-0685

RESUMO: Esta pesquisa tem por objetivo remontar as condições de produção que engendraram os discursos da deficiência e da educação inclusiva no Brasil. Para seu desenvolvimento, nos ancoramos na Análise de Discurso, instaurada por Michel Pêcheux, na França, e Eni P. Orlandi no Brasil, e mobilizamos os conceitos de condições de produção, memória discursiva, interdiscurso e Formações Discursivas. No decorrer da pesquisa foi possível evidenciar que os sentidos da deficiência e da inclusão decorrem e são regulados pelo lugar histórico e social do que se imagina ser uma pessoa com deficiência. Apreendemos que os sentidos atribuídos para a deficiência e, consequentemente, à Educação Inclusiva no Brasil são reflexos de como elas foram historicamente produzidas. Identificamos duas principais FD's, Formação Discursiva Clínica-Terapêutica (FDCT) e Formação Discursiva Social (FDS), sendo a primeira dominante e reguladora das políticas públicas de educação inclusiva da pessoa com deficiência até hoje.

PALAVRAS - CHAVE: Educação Inclusiva. Análise de Discurso. Deficiência.

INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: CONDITIONS OF PRODUCTION OF THE DISCOURSES OF DISABILITIES AND INCLUSION

ABSTRACT: This research aims to trace the conditions of production that engendered the speeches of disability and inclusive education in Brazil. For its development, we are anchored in Discourse Analysis, established by Michel Pêcheux, in France, and Eni P. Orlandi in Brazil, and we mobilized the concepts of production conditions, discursive memory, interdiscourse and Discursive Formations. During the research, it was possible to show that the meanings of disability and inclusion arise and are regulated by the historical and social place of what one imagines to be a person with a disability. We understand that the meanings attributed to disability and, consequently, to Inclusive Education in Brazil are reflections of how they were historically produced. We identified two main FD's, Clinical-Therapeutic Discursive Training (FDCT) and Social Discursive Training (FDS), being the first dominant and regulator of public policies for inclusive education of people with disabilities to date.

KEYWORDS: Inclusive Education. Discourse Analysis. Disability.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da tese de doutorado, em andamento, intitulada “Nada sobre nós sem nós”: análise discursiva de histórias de vidas de alunos com deficiência em contexto de formação acadêmica, pertencente à linha “Práticas discursivas em contexto de formação”, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, com contribuições de reflexões realizadas pelo Grupo de Estudos Tocantinense de Análise de Discurso (GETAD), ao qual a pesquisadora faz parte.

Neste artigo temos como objetivo remontar as condições de produção que engendraram os discursos da deficiência e da educação inclusiva no Brasil. Pretendemos, nessa incursão, apreender como as deficiências foram institucionalizadas, ou seja, como foram historicamente produzidas e seus sentidos foram/são legitimados.

Ao percorrermos por essa via, muito além de fazer um estudo sobre a evolução das deficiências e o progresso da inclusão na sociedade atual, buscamos problematizar esses discursos que nos levaram a significar as pessoas com deficiência como aquelas que precisam ser cuidadas, curadas, monitoradas, controladas. Com essa problematização, buscamos contribuir para o debate dessa temática muitas vezes tão ignorada.

Esta pesquisa terá como sustentação teórica a Análise de Discurso Francesa (AD), instaurada por Michel Pêcheux, nos anos de 1960, e nos estudos de Eni P. Orlandi, no Brasil, mobilizando alguns conceitos fundantes da teoria, tais como condições de produção, interdiscurso, memória e Formações Discursivas. Utilizamos ainda, entre outros, os estudos da psicóloga, historiadora e genealogista Lilia Ferreira Lobo, que em uma investigação aprofundada e minuciosa faz uma genealogia da deficiência, enquanto instituto, a partir das histórias dos pobres e escravos no Brasil, sujeitos historicamente invisibilizados que tiveram suas histórias silenciadas.

Para melhor compreensão da proposta da pesquisa, dividimos este artigo em três seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção apresentamos o nosso dispositivo teórico e analítico. Em seguida, abordamos aspectos da história da deficiência e da Educação Especial e Inclusiva. E na terceira seção, discutimos as formações discursivas referentes à deficiência, identificadas a partir das determinações históricas dos sentidos da deficiência e Educação Inclusiva no Brasil.

2 | ASPECTOS TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO, INTERDISCURSO, MEMÓRIA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

O constructo teórico da análise de discurso, instaurado por Michel Pêcheux, iniciado nos anos de 1960, propõe uma articulação entre três campos do saber: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Tocando nos bordos desses campos teóricos, e

interrogando-os, a AD insere o sujeito e a história nos estudos sobre a linguagem, propondo uma relação entre a língua e a exterioridade, atravessados por uma ideologia. Desse modo, interessa para o campo teórico da AD os processos e as condições de produção da linguagem (ORLANDI, 2020; ORLANDI, LAGAZZY, 2006).

O objeto de estudo desse novo campo teórico é o resultado dessa relação entre língua-sujeito-história, a saber, o discurso. Para a AD pêcheutiana, o discurso não se trata de um instrumento utilizado para comunicar uma mensagem e não deve ser confundido com a Língua. Por outro lado, discurso é um efeito de sentido entre locutores, construídos a partir da relação entre sujeitos, formações discursivas e as condições de produção do discurso, conceitos fundantes da teoria (ORLANDI, 2020).

Em Análise Automática do Discurso, 1969 (AAD-69), fase da maquinaria discursiva, Michel Pêcheux, ao teorizar sobre os processos de produção do discurso, remete-os às formações imaginárias do sujeito, que "[...] designam o lugar que A e B atribuem-se cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro", isto é, todo processo discursivo presume a existência dessas formações imaginárias: dos sujeitos em relação a eles mesmos e dos sujeitos em relação ao objeto do discurso, este último "[...] sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas" (PÊCHEUX, 2014[1969], p.76.).

A noção de condições de produção de um discurso abrange, essencialmente, os sujeitos e a situação numa relação entre o contexto imediato da enunciação (sentido estrito) com o contexto sócio-histórico ideológico (sentido lato). Não se trata da situação empírica, isoladamente, mas de considerar que esses dois contextos, na prática, são indissociáveis e fundamentais na construção de sentidos. Isto é, os fatores externos à língua farão com que os sentidos signifiquem de uma determinada maneira e não de outra, pois o sentido sempre é determinado em uma relação com a história (ORLANDI, LAGAZZY, 2006; ORLANDI, 2020).

Nessa perspectiva, as palavras dos sujeitos produzem efeitos de sentidos relacionados ao contexto sócio-histórico ideológico em que foram/são (re)produzidos. Isso significa dizer que mesmo que determinadas condições de produção de um discurso deixem de funcionar, os processos discursivos são atravessados por esse já-dito, ou seja, os sentidos, construídos na/pela história, sempre retornam nesse movimento de um já-lá (Pêcheux, 2014 [1969]).

Diante disso, a memória discursiva e o interdiscurso são partes desse processo de produção do discurso, que afetam o modo como os sujeitos significam e são significados. Memória, no âmbito discursivo, é pensada como interdiscurso. "É aquilo que fala antes e independente". Ou seja, é "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma, sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra" (ORLANDI, 2020, p. 29).

Em outras palavras, o interdiscurso é o que já foi dito e esquecido. É uma memória

que funciona no esquecimento. É o que faz sentido quando o sujeito enuncia, e faz sentido numa relação entre a história e a ideologia. Dadas as situações e as posições dos sujeitos, “no discurso há sempre um discurso outro, interdiscurso”. Portanto, o que caracteriza o interdiscurso é o entrelaçamento de diversos discursos originados de diferentes momentos na história e diferentes espaços do dizer (ORLANDI, 2014 p.13).

A partir da conceituação de interdiscurso, outros conceitos importantes da teoria são reordenados e aprofundados nas reflexões de Michel Pêcheux. Em “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”, a noção de Formação Discursiva (FD), é tida como tudo “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PECHEUX, 2014, p. 147).

Dito de outro modo, os sentidos de uma palavra, por exemplo, não existem em si mesmo nesse efeito de evidência e de transparência, mas significam de acordo com as condições ideológicas que estão em jogo nos processos de significação. A ideologia se materializa no discurso que, por sua vez, é materializado na Língua.

Nessa perspectiva, a noção de ideologia está intrinsecamente entrelaçada com a noção de FD. É no ritual da interpelação[1] do indivíduo em sujeito que passamos a compreender os sujeitos discursivos, pois ele se identifica com a Forma-Sujeito de determinada FD, que regula, por sua vez, os saberes. Redizendo nas palavras de Indursky (2007, p.79), “é o indivíduo que, interpelado pela ideologia, se constitui como sujeito, identificando-se com os dizeres da FD que representa na linguagem, um recorte da formação ideológica”.

As FD’s não são fechadas e homogêneas, pelo contrário, possuem fronteiras instáveis que permitem o movimento dos sujeitos entre saberes alheios à Forma-Sujeito de dada FD, processo que Pêcheux denominou de tomada de posição. São três as modalidades de tomada de posição-sujeito: reduplicação da identificação, ou seja há identificação plena com a Forma-Sujeito da FD; contra-identificação, o sujeito questiona alguns dos saberes organizados pela Forma-Sujeito da FD que o domina, contesta, se revolta, e traz para o interior dessa FD o discurso outro, transformando-a em uma FD heterogênea; e a terceira modalidade é a desidentificação com a Forma-Sujeito, em que há um rompimento com a forma-sujeito e a instauração de outra FD (INDURSKY, 2007).

Em todo ritual há falhas, afirma Indursky (2007), e é por ter falhas que a FD dever ser tomada como dividida em si mesmo, comportando diferentes posições-sujeitos, possibilitando uma forma-sujeito fragmentada, que inscreve saberes alheios no âmbito de uma formação discursiva, essenciais para que se possa questionar esses universos logicamente estabilizados.

No que concerne ao nosso objeto de análise, olhar para a história da deficiência e da educação inclusiva é apreender o funcionamento discursivo da relação entre história,

---

1 Em “Semântica e Discurso” tudo parte de Althusser e suas teses sobre a(s) ideologia(s), Michel Pêcheux ancora seu projeto teórico na tese althusseriana do ritual da interpelação do indivíduo em sujeito da ideologia. (MALDIDIER, 2017)

língua e ideologia, materializada, principalmente pelas políticas de inclusão. Buscar a exterioridade, constitutiva da linguagem, é importante para compreender e problematizar os discursos cristalizados da inclusão de alunos com deficiência na escola.

Os sujeitos estão filiados a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos através da ideologia e do inconsciente. Sujeito e sentido constituem-se historicamente.

> [...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a e seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído (ORLANDI, 1996, p.36-37).

Conceber o sujeito enquanto lugar de significação é dizer que ele não é a origem do seu dizer. Enquanto lugar, é vazio e nem sempre é o mesmo, pois, nos movimentos e deslocamentos das tomadas de posição-sujeito, cria-se a possibilidade de enunciar conforme a inscrição em determinada formação discursiva. É, pois, nesse movimento de ocupação de um lugar discursivo que o sujeito põe a língua em funcionamento, atravessado pela história, pela ideologia e, ainda, pelo inconsciente (MARIANI, 1998).

Diante das reflexões levantadas, a teoria da AD nos permite olhar a história e enxergar muito mais que uma linha do tempo, uma evolução, permite apreendermos o funcionamento da linguagem, tendo a história como parte constitutiva do discurso. Portanto, olhar para a história da educação inclusiva é apreender o funcionamento da linguagem e ideologia, materializada nos discursos (re)produzidos acerca do ensino e a pessoa com deficiência, designada como Educação Inclusiva.

Apresentaremos a seguir a história da institucionalização da deficiência e o percurso que as pessoas com deficiência fizeram para chegar até à escola. Para isso, utilizamo-nos de aspectos cronológicos, mas não lineares, para abordar aspectos históricos que possivelmente engendraram os discursos da inclusão e que permeiam até hoje os discursos vigentes.

3 | ASPECTOS HISTÓRICOS DA DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A deficiência, tal como é discursivizada atualmente, é efeito de práticas discursivas do século XVIII que passaram a categorizá-la como um desvio da normalidade. A anormalidade é o irregular, é o que dispersa, ou seja, o corpo com deficiência, a partir dessas práticas discursivas, passou a ser significado como um desvio do padrão estabelecido socialmente. Nesta pesquisa, o conceito de deficiência a qual nos aproximamos teoricamente é o que Diniz (2007, p. 09) apresenta como “conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência”.

Com os novos movimentos sociais dos anos 60, há uma aproximação entre estudos

sobre deficiência com outros grupos que também passaram a reivindicar direitos, como os estudos culturais e feministas. De acordo com Diniz (2007), o resultado dessa aproximação foi a problematização da hegemonia biomédica, promovido por um extenso debate sobre as designações que o modelo clínico-terapêutico utilizava para nomear as pessoas com deficiência. Atualmente, o termo que se utiliza é pessoa com deficiência, assim, enfatizando que antes da deficiência há uma pessoa.

> Para os precursores dos estudos sobre deficiência, a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios: "aleijado", "manco", "retardado", "pessoa portadora de necessidades especiais" e "pessoa especial", entre tantas outras expressões ainda vigentes em nosso léxico ativo. (DINIZ, 2007 p.10)

A história das pessoas com deficiência tem seu início com a história. Invisibilizados, sempre estiveram lá. De acordo com Lobo (2015, p.13) poucos são os registros que dão conta de suas existências. Não fazem parte dos grandes feitos heroicos, "[...] o que as faz às vezes ressurgir é o acaso do encontro de documentos esparsos com a intenção de quem a perscruta", documente esses, muitas vezes, registros e prontuários hospitalares, pequenos relatos de viajantes e imagens desbotadas.

Nos primórdios da humanidade, quando ainda o homem era um ser nômade, as pessoas com deficiência, nomeadas como coxos, inválidos, aleijados, idiotas, entre outros, eram abandonadas à própria sorte, já que o corpo era sua única garantia de sobrevivência (SILVA, 2015).

No Brasil, as pessoas com deficiência aparecem em alguns relatos de viajantes quinhentistas e seiscentistas. Índios e escravos com alguma deficiência eram registrados como "monstros" frutos do pecado, que carregavam no corpo a ira de deus como consequência das transgressões aos preceitos divinos. As crianças indígenas identificadas como monstruosas, defeituosa, eram assassinadas ou abandonadas pela própria mãe[2].

No século XIX, com o surgimento da biologia, os corpos catalogados como monstros individuais passam a receber explicações científicas, começa-se a considerar fatores como evolução, organismo, hereditariedade. Nesse contexto, surge a teratologia, ou como era conhecida, a ciência dos monstros, responsável pelo estudo das anomalias ligadas à fase embrionária. Com a teratologia vê-se a regularidade dos casos de anomalias e passa-se a concebê-los não mais como desvios da natureza ou manifestação da ira divina que os tornaram monstros, mas como monstros de nascimento (LOBO, 2015).

No século XIX, com as mudanças nas relações de trabalho entre os sujeitos e o Estado, isto é, antes escravizados, agora considerados cidadãos com direitos e

---

2 Rossi e Pereira (2020), apontam que esses costumes permanecem até hoje em aproximadamente 15 etnias indígenas. Segundo a pesquisa, além das mães serem obrigadas a tirar a vida do recém-nascido identificado com alguma deficiência, em um ritual isolado no meio da floresta, os gêmeos e crianças nascidas de relações extraconjugais também devem ser assassinadas. Para a cultura indígena, o infanticídio, por esses motivos, não é um ato cruel, mas um ato de amor, pois assim evita-se uma vida inteira de sofrimento.

deveres, precisavam trabalhar. Havia uma separação entre os mais fortes, mais ágeis, mais produtivos dos menos fortes, menos capazes, menos eficiente. A pessoa inapta ao trabalho, era considerada um peso para o Governo, visto que, além de não ressarcir os direitos que recebia, ainda teria que ser assistido pelo Estado, ou ainda, tornar-se um perigo à sociedade em decorrência da ociosidade a que estava submetido (LOBO, 2015).

É nesse contexto que surge a aliança entre o discurso médico e o discurso liberal da eficiência, introduzido pelo sistema de produção industrial, que perdura até hoje, por exemplo, nos documentos de controle do Estado, que ratifica a necessidade de laudos médicos que atestam deficiências para assumir um cargo público, ou para outros fins de direitos e deveres.

Essa aliança, que visava o controle e a eugenia[3], volta-se para as crianças com deficiência que, sem poder ir à escola, atrapalhavam seus familiares de trabalhar. Com a finalidade de liberar os pais para o trabalho, o Estado, por meio do saber psiquiátrico, assemelha deficiências como a surdez e deficiência mental à loucura. Com a justificativa de que ofereceriam risco à sociedade, elas eram enclausuradas em hospícios, excluídas da sociedade.

Nesse contexto, surgiram novos dispositivos de diferenciação dessas deficiências, e foram criados, por D. Pedro II, dois institutos especializados, um para meninos cegos, em 1854, e e outro para meninos surdos, 1856 (LOBO, 2015). No período de 1957 até 1993, o governo federal realiza campanhas voltadas para a educação especial. A primeira, em 1957, foi a Campanha para Educação de Surdos Brasileiros -CESB, e as campanhas de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), e de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (1960). (PACHECO e COSTAS; 2006).

Com a crise mundial do petróleo na década de 60, somado aos novos movimentos de diferentes grupos organizados, que passaram a exercer forte pressão pela garantia de direitos fundamentais das pessoas com deficiência, o Governo percebeu que adotar a ideologia da integração representava, acima de tudo, economia para os cofres públicos (MENDES, 2006).

A integração de alunos com deficiência na escola regular, na verdade, não passou de um nível de segregação, escolas especializadas, para outro nível, salas especializadas. O princípio da integração era incluir os alunos com deficiência, nos espaços comuns da escola, para que todos os alunos tivessem oportunidade de conviver com a diversidade. No entanto, sem mecanismos para efetivar a política integradora, na prática, raramente isso acontecia, causando um efeito de isolamento desses alunos, ex/incluídos. Fator que gerou descontentamento e um forte debate por parte de estudiosos da educação, pais e outros especialistas (SKLIAR 2006).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação, como um direito

3 Havia uma preocupação em acompanhar essas crianças para o desenvolvimento da raça e ocupação do solo brasileiro (LOBO, 2015).

de todos, assegura o direito ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988). A partir da CF/88, muitos foram os atos normativos que visavam garantir os direitos das pessoas com deficiência à inclusão em todas as esferas da sociedade.

De acordo com Silva (2015), no âmbito geral, a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, um dos mais importantes, já no âmbito educacional, a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Destacamos na primeira, a criminalização do ato de recusar, suspender, adiar ou cancelar sem justa causa a matrícula de um aluno com deficiência, em instituições de ensino públicas ou privadas. E na segunda, LDB, caracteriza e define o funcionamento das escolas, a formação de professores e especialistas, os recursos financeiros, materiais e humanos para o desenvolvimento do ensino e, entre outras diretrizes, discute as atribuições que são cabíveis à união, aos estados e aos municípios no que diz respeito ao processo educacional. (SILVA, 2015, p.87-88)

A Educação Inclusiva, por sua vez, surge com mais vigor a partir da Declaração de Salamanca, resultado das discussões da "Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade", realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. De acordo com Silva, (2016, p.40), é a partir dessa Declaração que as crianças "especiais", constituem-se legalmente como "crianças escolares". A presença desses sujeitos na escola faz surgir o especialista, que tinha como papel principal nesse processo, o de auxiliar e orientar a inclusão desses alunos (in)esperados.

Das instituições, passou a se esperar muito além da defesa da diferença e do respeito à diversidade, mas a garantia do ensino de qualidade, indiscriminadamente. Essa melhoria no ensino exigiria um complexo de mudanças, que iam desde a estrutura física – acessibilidade, passando pela estrutura educacional – currículo, formação docente e qualificação de seus técnicos – até chegar na remoção das barreiras atitudinais, relacionadas erradicação de todas as formas de preconceito e discriminação (SILVA, 2015).

4 | FORMAÇÕES DISCURSIVAS E A DETERMINAÇÃO HISTÓRICA NOS PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A partir desse recorte histórico, da deficiência e da educação Especial e Inclusiva, e tomando como base os pressupostos teóricos apresentados na primeira seção desta pesquisa, neste estudo, consideraremos a existência de duas Formações Discursivas principais, que foram engendradas a partir de práticas discursivas que institucionalizaram a deficiência, individualizaram os sujeitos a partir das suas diferenças, e que embora as condições de produção sejam outras, a memória do dizer, o interdiscurso as determina, as (re)configuram, as constitui.

A FD clínico-terapêutica (FDCT), ligada à ideologia liberal da normalização, dominante nos discursos da inclusão. Essa FD toma a deficiência como uma patologia, que deve ser tratada e curada. As práticas discursivas concentram-se na deficiência e não no sujeito. Desse modo, os processos discursivos serão constituídos em torno dessa regularidade: a assistência, o controle, a cura. Há uma compulsão pelo controle do outro, para nomeá-lo, ordená-lo, classificá-lo, monitorá-lo e normalizá-lo.

Uma segunda FD, aqui designada como Formação Discursiva Social (FDS), surge como resistência e desindentificação com os preceitos que a FDCT organiza. É o caso de uma parcela pertencente à comunidade surda, que não se localizam dentro dessa categoria de pessoas com deficiência, pelo contrário, concebem a surdez como parte de uma rede de identidade linguística e cultural[4]. As práticas discursivas concentram-se na negação da deficiência. (RIBEIRO, LARA 2010).

Considerando os pressupostos teóricos da heterogeneidade das FD's em relação a elas mesmas, aprofundados por Indursky (2007), que defende a existência de várias posições-sujeitos, e não somente as duas tomadas de posição-sujeito (a que se identifica, plena ou não, e a que desidentifica), acreditamos que diversas modificações vem ocorrendo na FDCT, há algum tempo, desde os debates da Educação Inclusiva, na década de 1990, embora ela determine a maneira como aqueles que, na tomada de posição-sujeito, se identifica plenamente com a sua forma-sujeito, e continue a discursivizar a deficiência, os sujeitos e o ensino como algo que precisa ser curado, ser cuidado e normalizado,

Parafraseando Indursky (2007) há que se lutar pela fragmentação da Forma-Sujeito da FDCT. Por meio dos estudos de Diniz (2007), constatamos que há um movimento de pessoas com e sem lesão corporal e/ou mental que mobiliza tomadas de posições-sujeitos que visam contra identificar-se com esses saberes que objetificam o corpo da pessoa com deficiência, presentes no interior da FDCT, mobilizando tomada de posição de resistência, de luta, de inclusão de saberes que questionam essa normalidade. As práticas discursivas devem ser voltadas para as mudanças na sociedade, questionando a normalidade considerando que a experiência de desigualdade pela cegueira, por exemplo, só exista em uma sociedade insensível a essas diversidades (DINIZ, 2007).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ancorar o nosso gesto de leitura nas condições de produção dos discursos que institucionalizaram a deficiência, é lançar um olhar profundo nas "evidências" dos discursos da Educação Inclusiva no Brasil, engendrados há mais de 500 anos, e que influenciam até hoje, através do interdiscurso, na promoção de políticas de educação que se pretendem inclusiva, mas que no bojo das suas práticas discursivas, ressaltam as diferenças, mas não

4 Não aprofundaremos sobre os princípios da comunidade surda, por não ser o recorte da pesquisa, mas para a temática sugerimos as pesquisas da Professora Maraísa Lopes, que vem desenvolvendo um excelente debate em torno da temática, à luz da Análise de Discurso Francesa.

para valorizá-las, mas para silenciá-las, normalizá-las.

O que concebemos hoje como deficiência e pessoa com deficiência é tão logicamente estabilizado, transparente, a ponto de ofuscar uma opacidade que nos impede de pensar a pessoa como alguma lesão, ou diversidade corporal, como apenas uma que, como qualquer outra, precisa de cuidados médicos, mas também necessita de condições específicas de vida. Essa falsa transparência dos sujeitos e dos sentidos, não nos deixa perceber que a deficiência, enquanto matéria, é construção histórica de práticas discursivas normalizadoras.

Essa pesquisa, ao tratar das condições de produção dos discursos da deficiência e da educação inclusiva, pretendeu propor uma reflexão sobre esses discursos que visam manter, repetir, uma regularidade que tenta dispersar.

No decorrer da pesquisa foi possível "evidenciar" que os sentidos da deficiência e da inclusão decorrem e são regulados pelo lugar histórico e social do que se imagina ser uma pessoa com deficiência. Apreendemos que os sentidos atribuídos à deficiência e à Educação

Inclusiva, são reflexos de como elas foram historicamente produzidas. Trata-se de uma temática que conta com uma diversidade grande de atos normativos e legais, tendo a sua história contada, quase que exclusivamente, por meio de atos do Estado, que regulam a inclusão através de saberes regidos pela forma-sujeito da Formação Discursiva Clínica-Terapêutica, nem sempre transparentes na materialidade discursiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ arquivos/pdf/ldb .pdf.

BRASIL. **Lei nº 7.853/89** de 24 de outubro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L7853.htm>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ Constituicao Compilado.htm

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro&João Editores, 2007, P. 75-87.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os Infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015

MARIANI, Bethânia. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Centro de Memória Unicamp, 1998.Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270690/1/Mariani_BethaniaSampaioCorrea_D.pdf

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes.1996

ORLANDI, Eni P.(Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

ORLANDI, Eni P.(Org.). **Análise de Discuros**: princípios e procedimentos. 13.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

ORLANDI, Eni P; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (orgs) **Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, n. 27, p. 151-169, 2006. Disponível em: < http://cascavel. cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/ /4360/pdf

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; LARA, Glaucia Muniz Proença. O eu e o outro no campo discursivo da surdez. **Estudos Semióticos**, v. 6, n. 2, p. 55-65, 2010. Disponível: https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49271

ROSSI, Isabela Barros de; PEREIRA, Luciano Meneguetti. Universalismo e relativismo cultural: um estudo sobre a prática do infanticídio indígena no Brasil. **Revista Juris UniToledo**, Araçatuba, SP, v. 05, n. 01, p. 82-102, jan./mar., 2020 http://ojs.toledo.br/index.php/direito/article/view/3353/573

SILVA, Alliny Kássia da. **Políticas públicas de educação inclusiva e o papel da Universidade Federal do Tocantins para a formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência**. 2015. Disponível em: http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/94

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação inclusiva:** para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes**.** 2014. 280 f. 2014. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29092014-134527/pt-br.php

SKLIAR, Carlos. **Abordagens socioantropológicas em educação especial**. In: SKLIAR, C. (Org.) Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CAPÍTULO 17

PROJETO DE MONITORIA DE MATEMÁTICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Anna Luiza Alino dos Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Cornélio Procópio – Paraná
http://lattes.cnpq.br/7864675648339646

Claudia Brunosi Medeiros
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Cornélio Procópio – Paraná
http://lattes.cnpq.br/0659459433645393

Ana Beatriz Vasconcelos Pereira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Cornélio Procópio – Paraná
http://lattes.cnpq.br/3605342179275606

Barbara de Falchi
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Cornélio Procópio – Paraná
http://lattes.cnpq.br/2338031351368291

Gabriel Di Angelo Martins Tognato
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Cornélio Procópio – Paraná

RESUMO: O Projeto de Monitoria de Matemática é um projeto de extensão realizado pela UTFPR – Campus Cornélio Procópio que tem como objetivo auxiliar os alunos da Escola Estadual Padre Manuel de Nóbrega nos estudos da matemática, nas turmas do Ensino Fundamental Anos Finais. O início do projeto coincidiu com o começo da pandemia, onde as aulas presenciais foram suspensas. Sendo assim, a professora orientadora do projeto, junto com os licenciandos, encontraram como solução para ajudar os alunos em seus estudos em matemática: vídeos explicativos sobre os conteúdos de suas respectivas turmas, todos fundamentados pela professora da escola. Os vídeos estão ajudando nos estudos dos alunos e motivando-os a continuar estudando em tempos de pandemia.
PALAVRAS - CHAVE: Alunos, Ensino, Vídeos

MATH MONITORING PROJECT IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT: The Math Monitoring Project is an extension project carried out by the UTFPR – Campus Cornélio Procópio which aims to help students of Escola Estadual Padre Manuel de Nóbrega in mathematics studies, in the classes of Elementary School Final Years. The beginning of the Project coincided with the beginning of the pandemic, where face-to-face classes have been suspended. Therefore, the project's guiding teacher, together with the licensors, found as a solution to help students in their studies in math: explanatory vídeos on the contentes of their respective classes, all supported by the school teacher. The videos are helping students' studies and motivating them to continue studying in times of pandemic.
KEYWORDS: Students, Teaching, Videos

1 I INTRODUÇÃO

O Projeto de Monitoria de Matemática é um projeto de extensão realizado por quatro licenciandos em matemática da UTFPR –

Campus Cornélio Procópio. O intuito do projeto inicialmente eram aulas de reforço para ajudar os alunos em seu desempenho escolar. Essas aulas iriam acontecer no contra turno das aulas normais, para o 6º, 7º, 8º e 9º ano da Escola Estadual Padre Manuel de Nóbrega, na mesma cidade da universidade acima mencionada. Mas, como o início do projeto foi na época em que as aulas foram suspensas, a monitoria não pode ser iniciada de maneira presencial.

Assim, a professora orientadora, juntamente com os alunos monitores, pensaram em maneiras de prosseguir com o objetivo inicial: auxiliar os estudantes da escola na disciplina de matemática.

Em meio a uma pandemia, onde o método de educação a distância foi automaticamente imposto em nosso país, a inovação no ensino é primordial para que a qualidade seja mantida. Soares (2005) nos mostra que:

> a mediação de alunos com os meios de comunicação ficaria a cargo de um professor e que eles, assim como os alunos, teriam que se garantir com o autodidatismo com as tecnologias de comunicação digitais, causando uma maior exclusão. (BRASIL, 1998)

Com base nisso e motivados em ajudar os estudantes da Escola Padre Manuel da Nóbrega, os licenciandos e a professora orientadora buscaram formas de orientá-los com esse autodidatismo mencionado acima.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Primeiramente, uma conversa com a diretora da escola foi realizada, para que fosse decidido como os monitores poderiam ajudar os alunos de maneira remota. Decidiu-se que seria encaminhado o *email* de cada monitor as turmas de alunos da escola, mas não houve nenhum retorno das dúvidas por esse meio de comunicação. Sendo assim, optou-se mudar para um meio que a maioria dos alunos tivessem acesso, e dessa forma, grupos no *WhatsApp* foram criados.

Para um melhor desempenho desse grupo no aplicativo, realizou-se um diálogo com a professora de matemática que atua na escola escolhida para o projeto. Optou-se por trabalhar com as quatro séries do Ensino Fundamental Anos Finais, que são lecionadas pela mesma professora. Inicialmente, a diretora, em conjunto com a professora, montaram os grupos e inseriram a professora orientadora do projeto, juntamente com os monitores nas respectivas turmas: 6º, 7º, 8º e 9º anos, para que assim pudessem se apresentar e se colocar à disposição para tirar as dúvidas dos alunos. Mas da mesma maneira que os alunos não correspondiam através do *email*, a interação com eles no aplicativo também foi mínima, quase nula.

Dessa forma, uma das monitoras recorreu a orientadora do projeto para que pudessem encontrar uma forma de ajudar os alunos sem que eles precisassem procurar

pelos monitores, mostrando uma disposição prática e recorrente, para que assim, a monitoria ajudasse nos estudos diários dos alunos. Sendo assim, por meio de pesquisas, surgiu-se a ideia de gravar vídeos. Assim como traz Oliveira (2016),

> os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) preconizam o uso de vídeos na sala de aula, ressaltando algumas de suas características positivas, como permitir que conceitos matemáticos sejam apresentados de forma atrativa e dinâmica, ganhando realce com a estética das cores e ritmos, além da possibilidade de parar, voltar e antecipar a imagem (BRASIL, 1998). O documento salienta a importância das aulas e dos recursos usados, como o livro didático e outras mídias, colocando em evidência e incentivando o uso das tecnologias digitais em sala de aula, esclarecendo que o uso pode promover o melhor aproveitamento dos conteúdos do currículo, ao mesmo tempo em que os alunos aprendem a manuseá-las. (OLIVEIRA, 2016, p.2)

Através do envio de vídeos nos grupos do *WhatsApp,* os alunos teriam acesso a um conteúdo diferenciado sem que precisassem procurar os licenciandos, trazendo o mesmo conteúdo habitual da escola de maneira mais dinâmica, e assim, com o vídeo pronto e disponível para acesso a qualquer momento, seria possível alcançar o objetivo inicial: auxilia-los no desempenho escolar. Os conteúdos dos vídeos sempre foram fundamentados no que a professora responsável pela disciplina de matemática da escola orientou, com base no que os alunos aprendem durante este ano letivo, ou até mesmo em um conteúdo trabalhado anteriormente que pode ajudar os alunos. Duas monitoras aproveitaram esse momento para criar um canal no *YouTube,* como é visto na figura 1 e 2, para auxiliar na postagem dos vídeos e ajudar também outros alunos que se sentissem interessados. Os outros dois monitores realizam os envios pelo WhatsApp (figura 3).

Figura 1 – página do canal da monitora no *YouTube*

Fonte: Autoria Própria (2020)

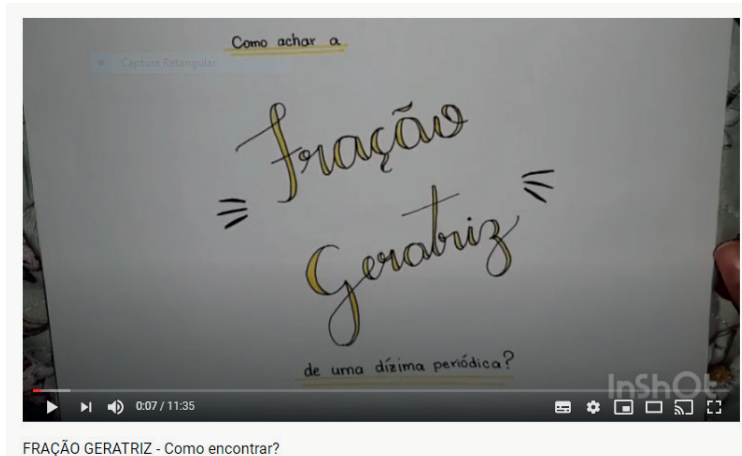



Figura 2 – vídeo do canal da monitora no *YouTube*

Fonte: Autoria Própria (2020)

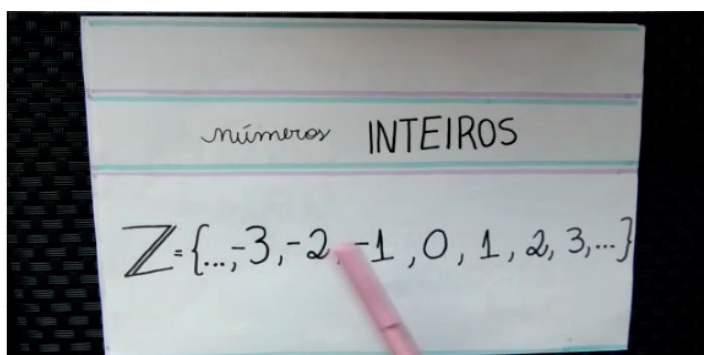



Figura 3 – vídeo enviado no *WhatsApp*

Fonte: Autoria Própria (2020)

Foram trabalhados alguns conteúdos como operação com números inteiros e números racionais, expressões algébricas, equações de primeiro e segundo grau, fatoração, entre outros.

Cavalcante e Rodrigues (2014) demonstram que: ”[…] nossa motivação com os alunos vai além do ambiente virtual, injetamos doses de motivação em ferramentas muito utilizada por eles: *whatsapp, facebook*”. Sendo assim, os vídeos produzidos pelos monitores são materiais elaborados especialmente para os alunos da Escola Estadual Padre Manuel da Nóbrega, e postados em meios de comunicações que eles estão inseridos, onde se sentem motivados e seguem trabalhando o autodidatismo e a construção de um conhecimento mais amplo, pelo fato de ouvir a explicação de um outro professor.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As interações, mesmo que relativamente pequenas, foram perceptíveis e o *feedback* foi positivo. Os vídeos publicados no *Youtube* possuem visualizações e alguns estudantes da escola comentaram que esse método ajudou nos estudos dos conteúdos da disciplina de matemática, proporcionando-os um reforço escolar, como é visto na figura 4.

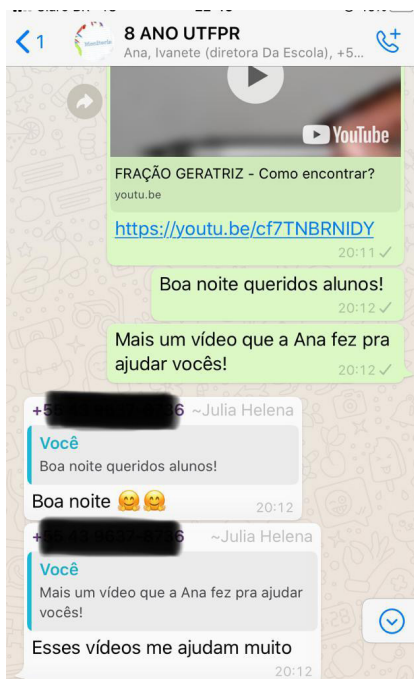



Figura 4: *feedback* de uma aluna do 8º ano

Fonte: Autoria Própria (2020)

4 | CONCLUSÃO

Conclui-se que o Projeto de Monitoria de Matemática foi proveitoso tanto para os alunos da Escola Estadual Padre Manuel de Nóbrega, que receberam os vídeos e aprendendo um mesmo conteúdo com uma didática diferente, e também para os licenciandos em matemática da UTFPR, que buscaram uma melhor metodologia para ensinar estes estudantes, alcançando o objetivo inicial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A educação à distância no Brasil, está descrita na Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 80, regulamentado pelo Dec. N° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br.

CAVALCANTE, A. D. D.; RODRIGUES, M. A. A. **Motivação e Presencialidade: uma experiência bem sucedida na EAD.** Revista Formar Interdisciplinar. Ano 3, v.1, n. 4, p.35-44, Sobral, jan -jun. 2014.

IDOETA, P. A. **As falhas do ensino da matemática expostas pela pandemia do coronavírus.** BBC News Brasil. São Paulo, junho 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-52914434. Acesso em: 19 ago. 2020.

OLIVEIRA, L. P. F. **Uso e produção de vídeos nas aulas de matemática do ensino fundamental.** Curitiba. 2016. Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd6_Luana_Oliveira.pdf. Acesso em: 19 ago. 2020.

PEREIRA, Ana Beatriz Vasconcelos. **FRAÇÃO GERATIZ – como encontrar?.** *Youtube.* 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cf7TNBRNIDY. Acesso em: 25 ago. 2020.

RODRIGUES, M. S. **Relações entre produtor audiovisuais e educação: mídia e ensino durante a pandemia de Covid-19.** Natal. 2020. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/10683/1/Rela%c3%a7%c3%b5esentreprodutosaudiovisuais_Rodrigues_2020.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

SANTOS, Anna Luiza Alino do. **Anna Luiza Alino.** *Youtube.* 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCR1_-RNv0yjbBI9ON5xb_hw. Acesso em: 25 ago. 2020.

SOARES, Ismar. **Tecnologias da informação e novos atores sociais**. 2005.

CAPÍTULO 18

PAZ E SUSTENTABILIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 17/02/2021

Cristiane de Souza Amaral Hax
Universidade Federal do Pampa
São Lourenço do Sul – RS
http://lattes.cnpq.br/6178349683097399

Jefferson Marçal da Rocha
Universidade Federal do Pampa
São Gabriel – RS
http://lattes.cnpq.br/9707343593567031

RESUMO: Este artigo visa refletir sobre o tema da cultura da paz e a sustentabilidade. Para a realização deste trabalho, usamos a pesquisa bibliográfica de autores que possam vir a contribuir na prática educativa, trazendo um breve referencial teórico acerca dos temas. Vive-se em uma sociedade complexa e tecnológica, na qual cada vez mais os valores de convivência como respeito, diálogo, educação, ética, solidariedade e cooperação estão sendo deixados de lado, afetando as relações sociais e assim apresentando reflexos diretamente na escola. Diante disso, é necessária uma reflexão acerca do educar para a paz envolvendo, e ao mesmo tempo inseri-la nas discussões sobre sustentabilidade, pois são duas faces de uma mesma questão, as injustiças sociais. Pensar no ser humano capaz de transformar a sua postura frente à sociedade capitalista, onde ressalta-se mais o ter do que o ser, e então adotar atitudes conscientes, valorizando mais a solidariedade e o cuidar do próximo, bem como a si mesmo. Considerando a necessidade de conceituar as duas correntes da sustentabilidade, a cultura da paz e a educação transformadora, como perspectiva de construção de uma escola eficaz baseada em valores humanos e sustentáveis perante a sociedade.

PALAVRAS - CHAVE: Educação; Cultura da Paz; Sustentabilidade.

PEACE AND SUSTAINABILITY IN EDUCATIONAL PRACTICES

ABSTRACT: This article aims to reflect on the theme of the culture of peace and sustainability. For the accomplishment of this work, we use the bibliographic research of authors that can contribute to the educational practice, bringing a brief theoretical reference about the themes. We live in a complex and technological society, in which the values of coexistence such as respect, dialogue, education, ethics, solidarity and cooperation are increasingly being neglected, affecting social relations and thus showing reflections directly at school. Therefore, it is necessary to reflect on educating for peace involving, and at the same time inserting it in discussions about sustainability, as they are two sides of the same issue, social injustices. Think about the human being capable of transforming his / her posture towards capitalist society, where having more than being is emphasized, and then adopting conscious attitudes, valuing solidarity and caring for others, as well as oneself. Considering the need to conceptualize the two currents of sustainability, the culture of peace and transformative education, as a perspective of

building an effective school based on human and sustainable values before society.
KEYWORDS: Education, Culture of Peace, Sustainability.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte de um projeto de pesquisa do mestrado da primeira autora, orientado pelo segundo autor, o qual visa refletir acerca das práticas educativas e concepções em relação à cultura da paz em uma escola pública de São Lourenço do Sul/RS. Neste artigo, especificamente busca-se compreender os processos que envolvem uma educação humanizadora com menos violência no contexto que esta também é uma busca pela sustentabilidade. Tem como objetivo refletir acerca dos temas cultura da paz e sustentabilidade, visando contribuir no desenvolvimento educacional, ressaltando os valores humanos, pois o mundo que estamos inseridos parece que estes valores foram esquecidos.

Sabe-se que é de extrema importância prorpocionarmos momentos de reflexão acerca do ambiente que nos cerca, tendo em vista o papel extremamente necessário do educador em auxiliar na formação do desenvolvimento integral do ser humano, de modo que a educação ajude o indivíduo a ser protagonista da sua própria história. Vivemos em um momento de crise mundial, onde muitas pessoas se desesperam e se angustiam com o futuro que nos aguarda, pois esta situação está afetando diretamente a vida das famílias.

Refletir sobre a paz frente a essa situação atípica a qual estamos vivendo, é fundamental para tornarmos seres humanos melhores, além de perceber que o ambiente que nos rodeia também precisa de ajuda. É preciso urgentemente que o ser humano compreenda a razão da sua existência neste mundo, trocando experiências e aprendendo a conviver com o outro, analisando e compreendendo o seu papel junto à sociedade, a fim de habilitar-se para transformá-la.

Quando falamos sobre o nosso papel frente à sociedade, a qual estamos inseridos, percebemos quanto podemos influenciar direta ou indiretamente nas ações relacionadas a questões que envolvem a sustentabilidade, tendo em vista que o ser humano pode contribuir de maneira positiva através de atitudes conscientes e inovadoras junto a sua família, a escola, amigos, enfim, no ambiente que faz parte. Todo o ambiente no qual pertencemos necessita de cuidado, pois desta maneira estaremos trabalhando para um mundo melhor, mais democrático, harmonioso e ético.

Percebe-se que na escola em especial, existe a necessidade de se estimular a arte do cuidar, pois somente cuidando do outro é que podemos envolver a cultura de paz fundamentada no respeito à diversidade, a diferença e do cultivo das diferentes culturas, pois todos fazem parte da humanidade. Deve-se valorizar a solidariedade, o compromisso, a convivência em grupo de maneira harmônica. Acredita-se que a sociedade pode ser transformada, para isto precisa-se estimular práticas entre os jovens, para perceber

o prazer de compartilhar e ser solidário, visando uma cultura de paz fundamentada na percepção que somos todos, parte de um mesmo ambienta – o planeta Terra.

Desta forma, acredita-se que na escola pode-se começar uma reconstrução social onde se prime pela convivência humana, uma sociedade não violenta, onde os indivíduos possam sentir-se pertencentes a uma mesma origem e respeitem um mesmo ambiente.

Não existem mudanças sem transformações humanas, tanto a paz como práticas sustentáveis, são processos, portanto percebe-se que este processo precisa iniciar e a Escola parece ser um dos fóruns sociais mais próprios para este início, pois deve ser despertado na criança e nos jovens desde cedo, práticas solidárias. A formação de seres humanos conscientes de que só a paz levará uma sociedade socioambientalmente sustentável.

A PAZ E A SUSTENTABILIDADE

A questão da sustentabilidade surgiu no final do século XX. Passou a fazer parte do contexto da vida em sociedade e que a cada dia que passa se percebe que é preciso um olhar mais atento e responsável do ser humano sobre os recursos naturais a sua volta. Para Rocha (2011),

> A noção de sustentabilidade nasceu a partir da noção dos limites do uso produtivo de estoques de recursos físicos renováveis (ritmos de regeneração), dos recursos não renováveis (substitutos a serem achados). Vale salientar então que a finitude dos recursos deve ser vista sob o ponto de vista da exploração dos recursos renováveis e não renováveis onde a base tecnológica é a dos parâmetros do consumismo ocidental. Neste sentido precisa-se admitir que a tecnologia também evoluiu [...] No entanto a sustentabilidade tem um enfoque mais amplo: a preservação dos ecossistemas, cuja permanência pode ser ameaçada pelo uso produtivo (p. 14).

Corroborando com o pensamento do autor, onde a economia está diante de uma relação de concorrência com o meio ambiente, onde o equilíbrio está sendo alterado pelo uso descontrolado do consumo. O autor ainda ressalta que a noção de sustentabilidade evoluiu com o passar dos tempos, tanto que podemos identificar duas correntes predominantes, as quais conduzem a identificar dois campos de sustentabilidade: a sustentabilidade ecológica e a sustentabilidade social.

Brevemente podemos ressaltar que a sustentabilidade ecológica origina-se de teorizações e práticas ecológicas, mas é necessário manter ou recuperar o equilíbrio, tendo em vista que na maioria das vezes as atividades humanas influenciam diretamente. Já a sustentabilidade social para ser cumprida envolve condições básicas como as relações com a redução das desigualdades sociais, a participação política, a democracia, entre outras, são questões que estão diretamente inter-relacionadas com a justiça social (ROCHA, 2011).

Já a sustentabilidade social (econômica incluída) parte do princípio que não há

como persistir-se na lógica produtiva “fordista/taylorista/toyotista”, que já a muito tempo dá sinais de ser insustentável para manutenção dos recursos planetários, finitos e frágeis.

Quando pensamos em provocar a discussão sobre a paz nas escolas, devemos estabelecer relação com sustentabilidade, pois ambos tratam de auxiliar na formação de cidadãos éticos, responsáveis, ativos, solidários, preocupados com a qualidade de vida de todos os seres humanos. É preciso preocupar-se com a questão do bem-estar da sociedade, qualidade de vida e ao mesmo tempo provocar em cada indivíduo, o sentimento de pertencimento de um mesmo mundo. É necessário pensar em algo que possa atender as necessidades atuais da população, mas com responsabilidade sabendo que suas ações de agora comprometem as próximas gerações.

A educação escolar é de extrema importância, pois através dela promovemos novas relações sociais e novos hábitos individuais. A UNESCO (1999, p.34) ressalta que “a educação é o meio mais eficaz que a sociedade possui para enfrentar as provas do futuro e, de fato, a educação moldará o mundo de amanhã”, todavia, sabemos que a educação não será a resposta para todos os problemas, mas é necessário que seja uma criação de novas relações entre as pessoas e estimular um respeito maior pelas reais necessidades do meio ambiente.

Corroborando com o pensamento de que a educação é o meio mais eficaz, consideramos essencial o papel do educador ambiental, pois além de promover o desenvolvimento de conhecimentos científicos, também prepara os estudantes para o exercício da cidadania, a fim de que se compreenda não somente o seu papel na sociedade, mas também possa ser um cidadão consciente e apto a transformá-la (HAMMES et al., 2016, p. 270).

Assim, o professor deve respeitar os saberes dos educandos, considerando que Freire (1996, p. 30) questiona “por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, [...] os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes”, haja vista a importância de auxiliar os alunos a tornarem-se indivíduos autônomos e críticos, responsáveis e éticos perante o lugar em que estão inseridos.

Busca-se abordar o educar para a paz e a sustentabilidade de forma paralela durante as atividades propostas, pois quando o ser humano para e pensa no que está acontecendo ao seu redor e os educadores proporcionam momentos de diálogo e troca de experiência e conhecimento, as chances de fazer com que tenhamos seres humanos que valorizem os valores morais e éticos são enormes e futuramente farão a diferença na manutenção do meio ambiente planetário. Morin (2012) aborda este tema:

> A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensina a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como tornar-se cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional (p. 65).

A partir desta reflexão, percebe-se quão importante é podermos compartilhar ideias, planejar ações e termos a certeza de que será possível ter a participação de pessoas aptas, conscientes do seu papel junto **à** sociedade, de poder desenvolver projetos visando o bem estar num todo, não somente pensando no individualismo, mas no coletivo. Trabalhar com o objetivo de cooperar através de ações que mobilizem a comunidade escolar, por exemplo, realizando momentos de reflexão com os alunos, a partir de atitudes envolvendo o próximo, requer profissionais e alunos ativos, solidários e principalmente com vontade de fazer a diferença no mundo, no planeta terra, pois é a casa comum da humanidade.

Assim, pensando em trabalhar o coletivo na escola, professores e alunos precisam ser parceiros na conquista do conhecimento. Percebe-se a necessidade de considerar a inspiração, a alegria que move o ensinar, além do aprender e também partilhar do novo que acaba envolvendo a curiosidade, e isso é cultivada na relação pedagógica, momentos que oportunizam os professores a reviverem a cada momento a prática docente (OLIVEIRA et al., 2007, p. 2620).

Partindo da ideia de uma educação para a paz, assumindo uma postura transformadora, possibilita que o aluno tenha consciência do seu papel perante a sociedade, enquanto coautor de sua história, tornando-se um indivíduo agente de mudança na comunidade, a qual está inserido.

> A Unesco, agência especializada da ONU para a educação, considera a educação para a paz e o desenvolvimento sustentável como o objetivo maior de seu programa de educação para os próximos oito anos, com cidadãos globais empoderados como um de seus objetivos. (UNESCO, 2015, p.11).

Tendo esse pressuposto de ser também um dos objetivos mundiais da UNESCO, a cultura de paz preocupa-se com a qualidade de vida e bem estar da sociedade, ao mesmo tempo em que provoca em cada ser humano, o sentimento de pertencimento e cidadania, afirma (OLIVEIRA et al., 2007, p. 2615).

Percebe-se que a educação não é a solução para todos os problemas. Mas é considerada principal agente de transformação para a formação de indivíduos capazes de atuarem ativamente nas ações que envolvem o meio ambiente e os valores humanos perante a sociedade, promovendo mudanças nas relações sociais, visando o bem estar coletivo.

Neste sentido, a UNESCO afirma que:

> A educação cumpre um papel duplo: reproduzir determinados aspectos da sociedade atual e preparar os alunos para transformar a sociedade, preparando-a para o futuro [...] entretanto, se toda a sociedade não está comprometida com a causa do desenvolvimento sustentável, os programas de estudos tenderão, como no passado, a reproduzir o meio ambiente degradado, com o agravamento dos problemas ambientais e de desenvolvimento, em vez de capacitar os cidadãos a pensarem e a trabalharem na procura de soluções. O papel da educação formal na construção da sociedade, consiste em

> ajudar os alunos a determinarem o que é melhor para conservar sua tradição cultural, econômica e natural, a nutrirem valores e estratégias destinadas a alcançar a sustentabilidade em suas comunidades locais e, ao mesmo tempo, a contribuírem para a realização das metas nacionais e mundiais. (1999, p. 45-46).

Vemos que existe a necessidade do ser humano reconhecer-se como parte deste desiquilíbrio do planeta e da vida. Entende-se que é necessário refletir sobre a questão da sustentabilidade e ter consciência de que tudo está interligado com cada um de nós. Sustentabilidade consiste em uma meta [...] definida por meio de critérios científicos, que mensura e acompanha os resultados gerados pela utilização de estratégias do desenvolvimento sustentável (FEIL; SCHREIBER, 2017, p. 676).

Para tanto é necessário que ocorra uma mudança de postura do ser humano perante a sociedade. Observamos o pensamento de Campos (2016) quando refere-se a inquietações envolvendo a sustentabilidade numa sociedade de consumo e individualizada, a qual tende a valorizar o “Ter” em detrimento do “Ser”. A mesma ainda reflete sobre algo que é necessário organizar uma lógica dentro de um sistema capitalista.

> Uma lógica que nos direcione a inovações éticas e responsáveis quanto à forma de pensar, sentir, ser, de se expressar e se comportar. Aprender ou até mesmo reaprender a viver e não apenas sobreviver, nos libertando das amarras embutidas pelo sistema capitalista, as quais nos sucateiam sutil e constantemente. Para tanto emerge outra hipótese: é preciso mudar. Mas não de qualquer jeito: mudar de forma positiva, de modo consciente (CAMPOS, 2016, p. 2).

Essa mudança precisa ser positiva, mas não é fácil mudar. Requer esforço, participação, conscientização e comprometimento. Mais uma vez, reforça a contribuição da educação e os valores da cultura da paz, visando um cidadão ético, capaz de refletir sobre determinadas atitudes e poder escolher a melhor ação que visa contribuir na busca contínua por recursos, pessoas, informação e mobilização.

A sustentabilidade estabelece uma relação com o desenvolvimento sustentável:

> O desenvolvimento sustentável é o processo que entra em cena com base em estratégias para aproximar o sistema ambiental humano ao nível de sustentabilidade com vistas a que a vida deste complexo sistema se harmonize e perpetue ao longo do tempo. Esta questão estratégica intenta a ruptura de paradigmas por meio de mudanças no entendimento e posicionamento cultural da sociedade, ou seja, conscientizar sua importância com auxílio de ações e atitudes que reposicionem os aspectos negativos identificados pelos indicadores em direção à sustentabilidade. Desse modo, com a exitosa condução da sustentabilidade e do desenvolvimento sustentável, atinge-se o sustentável (FEIL; SCHREIBER, 2017, p. 678).

Assim, entende-se o quanto é importante através da educação proporcionar reflexões acerca da cultura da paz e a sustentabilidade, pois ambas temáticas requerem cidadãos críticos, responsáveis, éticos, os quais tenham a capacidade de refletir e possuir atitudes

positivas, as quais possam contribuir de maneira positiva junto às questões ambientais e sociais, as quais fazem parte do cotidiano.

Percebe-se a relação de sustentabilidade e a cultura de paz abordada neste artigo, enquanto o pensamento de Jares (2007):

> A cultura de paz tem de recuperar para muitos cidadãos, desenvolver para outros e cultivar para todos o valor do compromisso e da solidariedade. Em contraposição a uma cultura de indiferença, de desavalorização, de individualismo, de sucesso e enriquecimento pessoal a qualquer preço, uma cultura de paz assenta-se no compromisso social, na ternura dos povos, na solidariedade. Esses pilares tem um valor agregado: o de possibilitar a cada cidadão a aprendizagem do prazer de compartilhar, de cooperar, de ser solidário e feliz por isso (p. 188).

Os valores humanos são necessários tanto na reflexão da cultura de paz, quanto ao trabalhar a sustentabilidade, tendo em vista a complexidade e comprometimento necessário junto às questões sociais que abarcam a sociedade. Nascimento; Araújo (2011, p. 143) “precisamos aprender a conhecer para poder aprender a fazer e aprender a ser protagonista da nossa própria história [...] ter consciência da responsabilidade nas escolhas que se faz, respeitar-se e respeitar o outro”.

Estamos vivendo em tempos de crises, nas quais envolve a sociedade em geral, muito se relaciona ao nosso capitalismo, o qual já mencionado na p.6 reportando-se mais ao ter do que ao ser, e pensando neste consumismo desenfreado, como podemos pensar no futuro das gerações? Quais serão as consequências por causa desse movimento consumista? Todavia, a educação transformadora tem um papel importante na possível transformação de conduta dos seres humanos.

Mas é possível uma educação transformadora? Seria uma postura diferente e inovadora dos educadores junto às instituições de ensino? O professor é de fundamental importância e pode contribuir de maneira positiva para que os jovens sejam protagonistas da sua história, auxiliando e construindo estratégias capazes de transformar essa realidade.

EDUCAR PARA UM MUNDO SUSTENTÁVEL

Os indivíduos quando se tornam protagonistas da sua própria história, realizam escolhas, mas nem sempre tem a clareza necessária, no entanto, é imprescindível termos consciência das implicações que as nossas escolhas irão acarretar. Gadotti (2008, p. 62) afirma que “O processo educacional pode contribuir para humanizar o nosso modo de vida. Temos que fazer escolhas. Elas definirão o futuro que queremos”. O autor ressalta que precisamos de uma Pedagogia da Terra, justamente para reeducar o homem, ou seja, o homem ocidental, pois “Sem uma educação para uma vida sustentável, a Terra continuará apenas sendo considerada como espaço de nosso sustento e de nosso domínio técnicotecnológico, um ser para ser dominado, objeto de nossas pesquisas, ensaios e,

algumas vezes, de nossa contemplação" (Gadotti, 2008, p.63).

Para reaprendermos, tanto os nossos valores humanos como a questão do respeito pela nossa terra, é necessário às experiências próprias, pois o ser humano se não agir de maneira consciente, poderá ocasionar sérios riscos a vida no planeta. Quando o autor Gadotti (2008, p.73-74) menciona a Pedagogia da Terra, o mesmo refere-se a uma pedagogia própria num momento de reconstrução pragmática, a qual é apropriada a cultura da sustentabilidade e da paz. Esta vem se constituindo de maneira gradativa, amparando-se de muitas reflexões que ocorreram nas últimas décadas.

O que podemos chamar de vida sustentável? Corroborando com a ideia de Gadotti (2008, p.74), uma vida sustentável é um estilo de vida, a qual possui harmonia com a ecologia humana e a ambiental, mediante as tecnologias próprias, economias envolvendo a cooperação e empenho individual. Um estilo de vida relacionada com ética na questão do meio ambiente e economia, satisfazendo as necessidades de hoje, mas sem comprometer as necessidades das próximas gerações, ou seja, mantendo o equilibrio necessário.

Gadotti (2008, p.74-75) traz colocações importantes relacionadas à sustentabilidade e a cultura de paz, bem como uma educação voltada para o futuro, as quais podemos ver brevemente abaixo:

- Educar para pensar globalmente: É preciso saber pensar e pensar a realidade, não somente pensamentos já pensados, mas realocar o tema do saber aprender, do saber conhecer, das metolodogias. Na era da informação e frente a velocidade com que o conhecimento é produzido, não podemos acumular informação. É necessário educar para nao ser omisso, indiferente ou até mesmo conivente com a destruição da vida em qualquer parte do planeta.

- Educar os sentimentos: O ser humano é o único ser que se questiona sobre o sentido real da vida. É preciso educar para sentir e ser sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido. Somos humanos, nao somente porque pensamos, mas porque sentimos.

- Ensinar a identidade terrena: O nosso destino é compartilhar com todos a sua vida no planeta. Educar para conquistar um vínculo com a terra, não para destruí-la, mas para amá-la.

- Formar para a consciência planetária: Compreender que somos interdependentes. A terra é uma só nação. Em nenhum lugar da terra deveríamos nos sentir estrangeiros. Separar primeiro mundo de terceiro mundo significa dividir o mundo para governá-lo a partir dos mais poderosos; essa divisão pode ser considerada globalista, o contrário de planetarização.

- Formar para a compreensão: Formar para a ética do gênero humano, não para a ética instrumental e utilitária do mercado. Educar para comunicar e nao para explorar, para tirar proveito do outro, mas para compreendê-lo melhor. Inteligente é aquele que tem um projeto de vida solidário, porque a solidariedade hoje,

não é apenas um valor, mas é condição de sobrevivência de todos.

- Educar para a simplicidade voluntária e para a quietude: Nossas vidas precisam ser guiadas por valores, como por exemplo: simplicidade, austeridade, quietude, paz, serenidade, saber escutar, saber viver juntos, compartir, descobrir e fazer juntos. Precisamos fazer escolhas entre um mundo mais responsável frente à uma cultura dominante, passando de uma responsabilidade diluída para concreta, compartilhada, praticando a sustentabilidade nos diversos ambientes: na família, no trabalho, na rua, na escola. A simplicidade defendida aqui não se refere a simploriedade, assim como a quietude não se refere ao silêncio. Portanto, a simplicidade precisa ser voluntária na mudança dos hábitos de consumo. A quietude é uma virtude, pois é conquistada com a paz interior, e tem relação com o saber ouvir, escutar, conhecer o outro.

Observam-se as colocações citadas por Gadotti, as quais visam contribuir para uma educação do futuro e para contribuir, precisamos pensar que "[...] a educação para a paz não se faz com projetos com hora para acabar, nem com grandes eventos, se faz no dia a dia, através de dinâmicas, atividades bem planejadas, aulas bem preparadas" (PAULA; FILHO, 2014). O professor é um mediador da aprendizagem, pois o mesmo vai auxiliar ao indivíduo a ser um cidadão crítico, que não irá se calar frente às injustiças, os quais saibam escutar e dialogar com o outro para juntos construirem um mundo melhor, mais saudável, fazendo prevalecer o amor e não a violência, a indiferença.

A violência quando ocorre dentro da escola irá desencadear diversas consequências, as quais podem ser consideradas graves dependendo do ocorrido, e irá afetar diretamente o ensino aprendizagem. Além da aprendizagem que será afetada, as relações interpessoais passam por momentos conflitantes. Mas, o que se percebe na grande maioria dos ambientes, é a competitividade entre os seres humanos, no entanto, deveria desenvolver uma cultura solidária e cooperativa.

O processo que visa o educar para a paz nao é utópico, mas é um processo longo, que não tem fim, ele está sempre em andamento e o homem sempre buscará pela paz. A escola é um local importante para trabalhar a cultura da paz, pois através dela é possível visualizar a resolução de conflitos através do diálogo, tendo o educador como mediador destes momentos, pois os conflitos existirão, nao podem ser eliminados, faz parte da convivência com o outro, mas a violência deve ser banida do espaço escolar e fora dele.

Menciona-se muito enquanto ser humano, o saber conviver com o outro, pois "o que nos torna humanos é o modo de viver com os outros e com o mundo nossa forma de convivência social e o modo como nos relacionamos com a natureza" (HAMMES et. al. 2013, p. 24) e através das nossas atitudes e ações, decidimos o que pretendemos ser, assim como o que escolhemos para fazer.

Somos seres pensantes, capazes de sentir e agir, no entanto o modo de conviver com o outro depende de aceitarmos o outro, mas isso é algo que construimos no dia-a-dia.

A cultura da paz deve ser construída passo a passo, dia após dia, e envolve os direitos humanos, que auxilia na formação de uma sociedade baseada nas atitudes éticas dos indíviduos. Somente desta maneira, existirá o respeito pelo próximo e a sua valorização.

Diante de tudo que acompanhamos diariamente, do possível extermínio do planeta, ainda podem surgir alternativas, como a cultura de paz e a sustentabilidade, tendo em vista que a sustentabilidade envolve as nossas próprias relações, com o próximo e com a natureza, não somente com a biologia, a ecologia e a economia.

Quando mencionamos possíveis alternativas, nos remete a uma educação trasnformadora, e assim durante a Conferência Internacional sobre os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente, ocorrida na Fortaleza nos períodos de 21 a 24 de setembro de 2010, surgiram alguns concensos e importantes recomendações inspiradas na obra de Edgar Morin, tais como:

> São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensiilidade e da ética, na diversidade cultural, na pluralidade de indíviduos, e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações *indivíduo – sociedade – natureza*. Esta é a condição fundamental para a construção de um futuro viável para as gerações presentes e futuras (MORIN, 2011, p. 13).

Percebe-se que tudo está interligado, pois é fundamental a escola proporcionar espaços contendo momentos onde professores e alunos possam dialogar e refletir sobre diversos assuntos pertinentes na busca por uma convivência, em que os princípios sejam a solidariedade, a paz, direitos humanos, ética e justiça social. Assim, a cultura de paz estabelece relações diretas com os valores humanos, os quais sao esssencias para o nosso desenvolvimento como ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações elencadas acima, considera-se que se faz necessário, como educadores, trabalharmos a cultura da paz junto aos nossos educandos, auxiliando na formação de seres humanos, proporcionando momentos de reflexão sobre os valores relacionados a respeito, empatia, solidariedade, ética, cooperação, bem como estabelecendo relações com os problemas que envolvem as questões sociais e ambientais.

A sustentabilidade está envolvida com a cultura da paz, pois requer atitudes conscientes diante o meio em que todos estamos inseridos. Todo educador, de todas as áreas do conhecimento deve propor momentos que permitam ao seu educando refletir sobre a cooperaração, a solidaridade e o respeito ao meio ambiente.

Enquanto educadores, é preciso ir além do senso comum, isto requer estratégias de aprendizado, em que o tema cultura da paz e a sustentabilidade estejam inseridas nos processos diários de aprendizagem. Contudo educar para a paz e pacificidade, não

significa dizer, formar seres passivos e alienados, no entanto, formar seres humanos críticos, participativos e conscientes de suas atitudes perante a sociedade.

A violência deve ser banida do espaço escolar, assim como nos demais, mas os conflitos sempre existirão, fazem parte da formação humana, desde que os conflitos proporcionem momentos de interação entre os indivíduos, mas que exista o respeito, a tolerância, a escuta de ambas as partes envolvidas no processo, possibilitando que as pessoas possam valorizar-se a si mesmo e o próximo.

Espera-se que as alternativas que venham a ser utilizadas no desenvolvimento das ações educativas visando transformações positivas perante a sociedade, a qual envolve desde as relações humanas e o meio ambiente, sejam satisfatóras e façam a diferença no âmbito escolar, oportunizando assim a outras instituições de ensino fazer uso desta para proporcionar momentos de reflexão e construir estratégias significativas junto à sociedade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Priscilla P. T. V. Z.. **Gestão para a sustentabilidade humana em uma sociedade insustentável: estudos multidisciplinares com foco no comportamento humano.** Disponível em: < https://www.usf.edu.br/ic_2016/pdf/ic/meio-ambiente/GESTAO-PARA-A-SUSTENTABILIDADE-HUMANA-EM-UMA-SOCIEDADE-SUSTENTAVEL---ESTUDOS-MULTIDISCIPLINARES-COM-FOCO-NO-COMPORTAMENTO-HUMANO.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.

FEIL, Alexandre, A.; **Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável: desvendando as sobreposições e alcances de seus significados**. Cad. EBAPE.BR, v. 14, nº 3, Artigo 7, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2017.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Série Unifreire, 2.

HAMMES, Lúcio J.; ROCHA, Jefferson M.; ROCHA, Nilson D.; **Educação Ambiental transformadora: epistemologia e prática educativa**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, v. 33, n. 2, p. 268-285, maio/ago., 2016.

HAMMES, Lúcio J.; ZITKOSKI, Jaime J.; BOMBASSARO, Luiz C.; **Ética, Educação e Direitos Humanos**. Signos, ano 34, n.1, p. 21-32, 2013.

JARES, Xesús, R. **Educar para a paz em tempos difíceis.** Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_______. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, S. B.; KRIEGER, P. K.; FABIS, C. S. **Cultura da paz e desenvolvimento sustentável:** Caminhos que levam à direção de uma nova sociedade. Disponível em: < http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8174/2/Cultura_da_Paz_e_Desenvolvimento_Sustentavel_Caminhos_que_levam_a_direcao_de_uma_nova_sociedade.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PAULA, Silvani S.; FILHO, Nei A. S.; **Educação para a paz: por uma pedagogia da convivência no cotidiano escolar**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. 2014. V. I.

NASCIMENTO, Alaíde M. A.; ARAÚJO, Maria J. De. É possível uma educação transformadora?. Revista Pandora do Brasil, nº 34, p. 134-135, set. 2011.

ROCHA, Jefferson M. da. **Sustentabilidade em questão: Economia, sociedade e meio ambiente**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

_______. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação compartilhada.** Brasília: ed. IBAMA, 1999.

CAPÍTULO 19

O ENSINO DE HISTÓRIA E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 13/02/2021

Gerson Luiz Buczenko
Centro Universitário Internacional Uninter/
Universidade Tuiuti do Paraná
Campo Largo – Paraná
https://orcid.org/0000-0002-0605-0805

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é analisar o ensino de História inserido na realidade da Educação do Campo, na perspectiva da Educação Histórica. Como objetivos específicos foram estabelecidos: avaliar os princípios que norteiam a Educação do Campo; refletir sobre as conexões possíveis entre Educação Histórica e Educação do Campo. A pesquisa bibliográfica guiou o presente trabalho, com base nos autores Cainelli e Schmidt (2011), Caldart (2012), Rüsen (2001), Souza (2011), entre outros autores. A indagação de pesquisa se deu da seguinte forma: A Educação Histórica pode estar presente na Educação do Campo? Percebe-se, ao final, que o ensino de História na perspectiva da Educação histórica é intrínseco ao processo de constituição histórica da Educação do Campo, sendo basilar para a consolidação da consciência histórica em relação ao movimento social, suas lutas e resistência.
PALAVRAS - CHAVE: Educação; Educação Histórica; Educação do Campo.

HISTORY TEACHING AND THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL EDUCATION IN FIELD EDUCATION

ABSTRACT: The objective of the present work is to analyze the teaching of History inserted in the reality of Field Education, in the perspective of Historical Education. The specific objectives were established: to evaluate the principles that guide field Education; reflect on the possible connections between Historical Education and field Education. Bibliographic research guided the present work, based on the authors Cainelli and Schmidt (2011), Caldart (2012), Rüsen (2001), Souza (2011), among other authors. The research question was as follows: Can Historical Education be present in field Education? It is clear, at the end, that the teaching of history from the perspective of historical education is intrinsic to the process of historical constitution of field education, being essential for the consolidation of historical awareness in relation to the social movement, its struggles and resistance.
KEYWORDS: Education; Historical Education; Field Education

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é analisar o ensino de História inserido na realidade da Educação do Campo, na perspectiva da Educação Histórica. Como objetivos específicos foram estabelecidos: avaliar os princípios que norteiam a Educação do Campo; refletir sobre as conexões possíveis entre Educação Histórica e Educação do Campo. A pesquisa bibliográfica

guiou o presente trabalho, com base nos autores Cainelli e Schmidt (2011), Caldart (2012), Rüsen (2001), Souza (2011), entre outros autores.

A indagação de pesquisa se deu da seguinte forma: A Educação Histórica pode estar presente na Educação do Campo? Assim, verifica-se que se faz necessário, principalmente, na conjuntura atual de mundo e, em especial, de Brasil, pontuar reflexões julgadas como necessárias para melhor entender os caminhos trilhados por nossa sociedade e suas contradições, tão presentes aos que querem ver e o ensino de História, salvo melhor juízo, poder dar vazão a essa necessidade.

2 I ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O ensino de História tem sido alvo de inúmeras pesquisas em todas as etapas e modalidades da Educação brasileira. Na educação do Campo não é diferente, uma vez que vários pesquisadores se debruçam sobre o ensino de História dentro da realidade do campo. É importante salientar que tanto a Educação do campo, quanto o ensino de História, ou até mesmo a própria História tem sido alvo de inúmeras críticas, em razão do momento político vivido no país, condição que vem influenciando as pesquisas de uma forma geral e afetando de forma direta a Educação do Campo e o ensino de História.

Assim, em clima de resistência ao modelo hegemônico que aos poucos se impõe, propõe-se analisar o ensino de História na Educação do Campo e as possibilidades de aproximação com a perspectiva da Educação Histórica. A Educação histórica, segundo Cainelli e Schmidt (2011), surgiu na Inglaterra em meados da década de 70 no século 20 e pressupõe uma reflexão sobre a natureza do conhecimento histórico, objetivando, principalmente, ressaltar quais os sentidos que os indivíduos atribuem à História. Dessa forma, é uma área de investigação que possui um foco especial sobre as questões que remetem à cognição e metacognição histórica, e seu fundamento principal é a epistemologia da História. As pesquisas em Educação Histórica, por sua vez, possuem diversos estudos, destacando-se pesquisas sobre aprendizagem histórica, consciência histórica, ideias substantivas e ideias de segunda ordem em História, narrativas históricas entre outros.

Para Rüsen (2001) na perspectiva da Educação Histórica, o ponto inicial da ciência História, são os interesses que os homens têm de modo a poder viver e de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorar-se do passado, pelo conhecimento, no presente. Nesse sentido Schmidt (2011) assenta que "é no passado que reside à essencialidade da aprendizagem histórica, o passado como ponto de partida e de chegada, sempre a partir do presente". Rüsen (2010, p. 44) acrescenta que o aprendizado histórico é parcial se houver um foco apenas no processo cognitivo, pois o mesmo também é influenciado por meio dos pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesse do aluno.

Em relação à aprendizagem histórica ainda, é importante salientar segundo Schmidt e Cainelli (2009, p.66) um dos principais significados apontados para a aprendizagem

histórica “é transformar informação em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma cada vez mais complexa, no sentido da construção de uma literacia histórica, ou seja, de seu próprio processo de alfabetização histórica significativa”. As autoras ainda argumentam que entre os pressupostos da aprendizagem histórica, se destaca em primeiro lugar que a “História é sempre uma interpretação”, ou seja, sugere que o ensino de História deve contribuir para a constituição de uma educação histórica, capacitando os alunos a terem relações cada vez mais complexas com as ideias históricas, constituindo-os, aos poucos, como produtores de conhecimento, no sentido de recriarem relações entre a História do presente e a História do passado.

O segundo pressuposto é de que existe uma estreita relação entre História e narrativa, no sentido de defender que existe a necessidade de construção de argumentos históricos explicativos, partindo-se da análise da ação dos agentes e do contexto onde ocorre a ação. Torna-se necessário então, falar de situações específicas do passado e realizar sua interpretação, ressignificando o presente de forma individual e coletiva com o objetivo de construir uma orientação para a ação e intervenção na realidade social vivida.

Schmidt e Cainelli (2009, p. 34) salientam que:

> nesse sentido, o professor de História ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessário para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista históricos, levando-o a reconstruir por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas e problemáticas em narrativas históricas.

Assim, ao dominar o conhecimento histórico e, principalmente, a sua aplicação na vida prática possibilita-se entender a realidade historicamente construída, as permanências, as contradições, os obstáculos ainda presentes que dão o formato à sociedade que vivemos, seja, local, regional ou mundial. O conhecimento histórico é um fundamento para uma melhor percepção da realidade e a sua devida interpretação, uma ferramenta fundamental para as futuras gerações e chave para uma perspectiva de mudança histórica e social.

3 | A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CARACTERÍSTICAS NA REALIDADE SOCIAL DO BRASIL

Assim, ao analisar-se a Educação do Campo verifica-se que esta se fundamenta na preocupação com a formação humana, vinculada à emancipação e a consciência crítica, de forma coletiva, atuante e objetiva para a libertação de toda a sociedade com base na teoria da ação dialógica (ROSSI, 2014, p. 63). Segundo Caldart (2012, p. 259), a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação

desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate, de classe, entre os projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Segundo a autora ainda, é um conceito em construção, que não se descola do movimento específico da realidade que o produziu e, assim, pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (CALDART, 2012).

Ainda com Caldart (2012) é possível perceber as principais características da Educação do Campo, ou seja: **luta social**, constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação e não a qualquer educação, feita por eles mesmos e não apenas em seu nome, a Educação do Campo não é para nem apenas com, mas, sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido; **movimento coletivo**, assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e implementação da política educacional brasileira, faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem; **contexto de luta** que combina luta pela educação com luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território, por isso sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores, na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma nem de educação escolar, embora se organize em torno dela, defende ainda a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar, isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida; **prática social**, suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos como as formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida, mas seu percurso assume a tensão de se reafirmar no diverso, que é patrimônio da humanidade, que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas; **relação teoria e prática**, a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas, seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica, contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra

hegemônicas, ela exige teoria e cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis, nos combates que lhe têm constituído, assim, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo, fazendo isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro; **a escola como objeto central**, a escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta, assim, a Educação do Campo, principalmente, como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado e reafirma, nestes tempos sombrios, que não deve ser o Estado o educador do povo; **educadores**, os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola, lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.

Percebendo o movimento coletivo que envolve o social e a educação Gohn (2011) afirma que a aprendizagem não é exclusivamente escolar, estendendo-se para a produção de novos saberes em outros espaços, denominados educação não formal como, por exemplo, a participação em movimentos e ações coletivas que geram novos saberes e aprendizagens, como é o caso da Educação do Campo. Assim, há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos. Salienta ainda a autora que uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é que são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social (GOHN, 2011, p. 333).

A Educação do Campo representa a coletividade unida em torno de ideais, que se confronta com a História de dominação e desigualdade que marca de forma indelével o contexto social, econômico e educacional no país. A identidade construída no contexto das lutas empreendidas pela sociedade civil organizada, especialmente pelos movimentos sociais do campo; a organização do trabalho pedagógico, que valoriza trabalho, identidade e cultura dos povos do campo; e uma gestão democrática da escola, com intensa participação da comunidade (SOUZA, 2011) demarca a identidade da Educação do Campo, reafirmando a busca pelo reconhecimento e transformação da realidade vivida pelos povos do campo.

Assim, explicitadas as principais características que envolvem a Educação do Campo, ressaltando seu caráter emancipatório e libertador, ligado diretamente à História que envolve homens e mulheres oprimidos pelo processo social estabelecido pelo modo de produção capitalista, que se renova a cada crise, estabelecendo novas formas de ser e

de existir sem, no entanto, deixar de oprimir e espoliar os mais frágeis de uma sociedade que se concentra nas mãos de poucos, deflagrando, como resultado, um quadro de desigualdade social que, por vezes, lembra outros tempos históricos igualmente perversos.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebem-se, assim, as conexões com a Educação Histórica, ou melhor, é possível ver a Educação Histórica acontecer, uma vez que esta se dá a partir da realidade que o homem e a mulher do campo enfrentam em seu cotidiano, seja na marcha e enfrentamentos quando buscam novas terras para assentar suas famílias, seja no assentamento, quando se busca iniciar uma nova vida, onde os mesmos homens e mulheres, uma vez espoliados e marginalizados pelo capital, buscam uma nova forma de ser e de existir, porém dentro de outra lógica de sociedade, em que a História da luta dos antepassados não é esquecida.

Nessa nova tessitura social, a História tem uma importância vital, pois é por meio dela que se justifica todo o processo de defesa da Educação do Campo, uma vez que foi um direito negado aos povos do campo do campo, principalmente, no Brasil desde a sua concepção enquanto nação. E, mesmo antes, em relação aos povos originários e aqueles trazidos à força pela escravidão sendo-lhes, por outro lado, imposta também uma educação para o campo ou rural, nos moldes da educação urbana, verdadeiro meio de transporte dos padrões de cultura hegemônica que invisibilizou, com efeitos até os dias atuais, a História dos conflitos do campo no Brasil e o próprio homem e a mulher do campo, e quando muito, trata-os de forma diminuta como se faz com os genocídios praticados durante o Contestado ou em Canudos, por exemplo.

Assim, percebe-se que o ensino de História na perspectiva da Educação histórica está intrínseco ao processo de constituição histórica da Educação do Campo, sendo basilar para a constituição da consciência histórica em relação ao movimento social propriamente dito, suas lutas e resistência.

REFERÊNCIAS

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Percursos das pesquisas em educação histórica**: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011.

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, maio/ago. 2011a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2020.

ROSSI, Rafael. **Educação do Campo**: questões de luta. Curitiba: CRV, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência da História. Brasília: Unb, 2001.

_______. **Aprendizado histórico**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos**. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Educação Histórica: teoria e pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **A educação é do campo no estado do Paraná?** In: ______ (Org.). Práticas educativas do/no campo. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

CAPÍTULO 20

NOÇÕES DE ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS ANOS INICIAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 15/02/2021

Vera Debora Maciel Vilhena
Universidade Federal do Para
Instituto de Educação Matemática e Cientifica
https://orcid.org/0000-0003-0247-0412

Maria de Fátima Vilhena da Silva
Instituição Universidade Federal do Para
http://lattes.cnpq.br/0996110060293347

RESUMO: Este trabalho é parte do desenvolvimento de um Trabalho de Conclusão de Curso e tem o objetivo refletir sobre técnicas e processos de noções de estatística realizadas por professores nos anos iniciais. A metodologia constou de uma oficina para professores a fim de aprenderem a lidar com os conceitos básicos de estatística, e acompanhamento feito a uma professora. Participaram da oficina 23 professores em que planejaram e exercitaram situações concretas de noções estatísticas. O conteúdo tratado por meio de material concreto permitiu aos professores melhor compreensão e interpretação acerca da construção de tabelas e de gráficos sobre informações temáticas das aulas. Os resultados indicaram que os professores responderam com segurança o que aprenderam na oficina mostrando por meio do desenvolvimento da técnica e da compreensão que o conteúdo estatístico escolar é possível de ser realizado com alunos nos anos iniciais.
PALAVRAS - CHAVE: Estatística; Educação Básica; Alunos; Professor.

ABSTRACT: This work is part of the development of a Course Conclusion Paper and aims to reflect on techniques and processes of notions of statistics performed by teachers in the early years. The methodology consisted of a workshop for teachers in order to learn how to deal with the basic concepts of statistics, and monitoring done to a teacher. 23 teachers participated in the workshop in which they planned and exercised concrete situations of statistical notions. The content treated by means of concrete material allowed teachers to better understand and interpret the construction of tables and graphics on thematic information of the classes. The results indicated that the teachers answered with confidence what they learned in the workshop, showing through the development of the technique and the understanding that the school statistical content is possible to be carried out with students in the early years.
KEYWORDS: Statistics; Basic education; Students; Teacher.

1 | INTRODUÇÃO

A sociedade convive com muitas informações, porém é preciso saber analisar, interpretar e tratar dados oriundos de diferentes modalidades de publicações, pesquisas e estudos.

No espaço escolar, em geral, o professor não discute ou trabalha com conteúdos relacionados às ideias estatísticas, assim as práticas pedagógicas pouco ou nada se voltam para esta área realmente importante para a

aprendizagem estatística.

Um dos problemas enfrentados nesta direção é decorrente da percepção dos professores sobre as concepções de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas relativas ao conhecimento estatístico nos anos iniciais da educação básica. Segundo Vieira (2013, p.1), "estatística é a ciência que fornece os princípios e a metodologia para coleta, organização, apresentação, resumo, análise e interpretação de dados. Por isso a noção de estatística e probabilidade passa a ser conteúdo importante na formação tanto do professor como na do aluno".

Esta questão tem sido recomendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (BRASIL, 1997) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017 (BRASIL, 2017) onde os documentos indicam que as noções de estatística e probabilidades devam acontecer desde os anos iniciais do ensino fundamental. Para Samá (2019) este fato impulsionou maior número de pesquisas na área da educação estatística no sentido de contribuir com a inserção dos conceitos relativos à estatística e à probabilidade na escola e na formação dos professores já que, na maioria, não foram preparados para tanto nos cursos de licenciatura.

Por esse motivo com a inclusão da "Estatística e probabilidade" na educação básica desde os anos iniciais, faz-se necessário repensar o ensino desta ciência nos cursos de formação de professores (SAMÁ et al, 2019, p. 97).

As motivações principais para desenvolver esta pesquisa foram duas. Primeiro, percebemos que no universo de aproximadamente 200 alunos dos anos iniciais não sabiam resolver nem analisar um gráfico aparentemente simples em questões da Provinha Brasil. O outro motivo foi perceber que a maioria dos professores da escola pesquisada também não sabiam lidar nem interpretar problemas aparentemente simples consequentemente não sabiam como ensinar aos alunos noções de estatística. A justificativa destes professores foi que não aprenderam esse conteúdo durante sua formação acadêmica.

Diante desse panorama este estudo teve por objetivos refletir sobre técnicas e processos de noções de estatística realizadas por professores nos anos iniciais. A pesquisa foi norteada pelo seguinte questionamento: Como as noções de estatística podem contribuir para que os professores motivem os alunos dos anos iniciais a aprender a fazer o tratamento da informação?

Para tanto foi oferecida oficina sobre Noções de Estatística para professores dos anos iniciais, com construção de tabelas e gráficos e interpretação dos dados problematizados matematicamente, utilizando exemplos de situações cotidianas.

2 | ENSINO DE ESTATÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Considerando a importância em ensinar noções de estatística e de probabilidade no ensino fundamental nasceu entre professores e pesquisadores, a preocupação em refletir sobre *o que* ensinar e *como* ensinar conteúdos relacionados a essas áreas conforme

proposta da BNCC (BRASIL, 2017). Com esse desafio veio também a necessidade de romper com o aspecto tradicional de ensino que valoriza fórmulas, cálculos e procedimentos e valorizar outros aspectos cognitivos. Então, passou a existir uma nova área – a Educação Estatística definida como:

> (...) uma área de pesquisa que tem como objetivo estudar e compreender como as pessoas ensinam e aprendem Estatística, o que envolve os aspectos cognitivos e afetivos do ensino-aprendizagem, além da epistemologia dos conceitos estatísticos e o desenvolvimento de métodos e materiais de ensino etc., visando o desenvolvimento do letramento estatístico (CARZOLA; KATAOKA; SILVA, 2010, p. 22-23).

Assim sendo, a Educação Estatística passa a ser uma importante “área de pesquisa que vem crescendo em sofisticação nas últimas décadas: pesquisadores de todo território nacional e internacional têm intensificado as produções científicas nesta área e contribuído para seu desenvolvimento” (SANTOS, BARBOSA E LOPES, 2020. p. 4).

Nessa linha de raciocínio Coutinho e Souza (2015, p. 121) apontam para “a importância da reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos estatísticos que permitem desenvolver tal tipo de cultura, importante para o exercício pleno da cidadania”.

A pesquisa realizada no Brasil por Coutinho, Almouloud e Silva (2012) revelou o pouco ou nenhum conforto do professor para o trabalho com conteúdos dessa área de conhecimento. Os autores ressaltaram que resta ao professor apenas a concordância com o apresentado pelos livros didáticos e/ou pelos materiais apostilados que, em sua maioria, centram as atividades nos cálculos matemáticos e na leitura de gráficos. Isto é, limitam-se à simples leitura dos rótulos e/ou dos eixos, sem uma orientação para análise relacionada ao contexto no qual os dados estão inseridos.

Análise semelhante feita por Lopes (2008, p. 69) aponta para a precariedade na formação docente em educação estatística o que indica ser “(...) um dos principais impedimentos ao ensino efetivo de probabilidade e estatística na educação básica refira-se à formação dos professores que ensinam matemática nesses níveis de ensino...”.

Batanero (2001, p. 6) também aborda essa problemática educação básica, mencionando que “na prática ainda são poucos os professores que incluem este tema [Estatística] e em outros casos o tratam muito brevemente ou de forma excessivamente formalizada”. Para o autor há que também, na formação de professores, trabalhar o assunto sem afastar-se da capacidade emocional, sentimentos, valores, atitudes os quais são também componentes importantes da educação. Já CAZORLA e SANTANA (2006) reconhecem que um dos meios para aprender estatística e aplicá-la é voltar-se para o cotidiano, tomando consciência dos fatos.

Sendo assim, é preciso investir mais na formação do professor a fim de que possa superar seus medos e a angústias para então aprender e ensinar na educação básica

sobre tratamento da informação, que é parte da estatística.

3 | METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

A metodologia constituiu-se na realização de uma oficina de "Noções de Estatística" destinadas à formação de 23 professores com início em uma Semana Pedagógica cujo objetivo foi ensinar a construção de gráficos, interpretar e sistematizar os dados, utilizando materiais concretos e análises. A metodologia teve duas etapas: 1) Oficina com parte teórico-prática, discussão dos dados mediante fatos; Planejamento, em equipe, de atividades para coleta, construções e interpretações de dados na sala de aula partindo de fatos do cotidiano dos alunos; 2) aplicação de atividades e acompanhamento dos professores na sala de aula no que concerne ao tratamento de dados. Neste artigo vamos referir somente ao acompanhamento de uma professora.

Após o planejamento constou de conceitos básicos de estatística sobre o tratamento da informação, utilizando também materiais concretos e exemplos de atividades que podem ser exploradas no cotidiano dos alunos na escola ou nas suas vidas fora da escola, houve socialização dos planos para todos os participantes. O acompanhamento dos professores em sala de aula correspondeu às aulas sobre noções de estatística às turmas de alunos, conforme planejamento.

Para este artigo vamos reportar ao trabalho de uma das professoras em sua sala de aula aplicados para 20 alunos do 4º ano na faixa etária entre 10 a 13 anos de idade. Os alunos coletaram os dados em outras turmas seguindo um roteiro anteriormente construído pela professora com a acompanhamento das pesquisadoras.

4 | RESULTADOS ALCANÇADOS

4.1 O Planejamento

O planejamento em equipe dos professores incluiu maiores possibilidades de uso de materiais concretos e questões ou exercícios para compreender melhor as noções de estatística.

Após organização do planejamento os professores socializaram as possibilidades de trabalhar em sala de aula com seus alunos desde o 1º ano ao 5ºano. Este planejamento foi aprovado para que a escola toda aplicasse esses conhecimentos e as práticas planejadas, transformando-se dessa forma em um projeto amplo da escola. Havia muito interesse em aprender para ensinar os alunos, pois os professores entendiam que o tema seria cobrado também na Provinha Brasil principalmente do 3º ao 5º ano. Houve, portanto, uma mobilização de todos os professores para aprender para então ensinar aos seus alunos.

Quando os professores foram aplicar esses conhecimentos em suas salas de aula utilizaram diferentes materiais concretos familiarizando os alunos e auxiliando-os na

aprendizagem. Para isso, as perguntas para a coleta de dados variaram e aproximavam do contexto social ou cultural dos alunos. Notamos que houve aprendizagem significativa dos professores pois a cada situação nova na coleta de dados ou na interpretação dos dados obtidos pelos alunos os professores reformulavam perguntas ou argumentavam com segurança suas explicações.

No caso da professora dos alunos do 4º ano, ela orientou a coleta dados por meio de uma pergunta: "O que você mais gosta de fazer ?" os alunos tinham uma lista de resposta tipo: dançar; ler; assistir tv; ouvir música; praticar esporte e outros. A resposta deveria ser marcada apenas uma dessas para que facilitasse a organização dos dados obtidos. Os alunos divididos em quatro grupos entrevistaram quatro turmas: uma do terceiro ano, uma do quarto ano e duas do quinto ano, totalizando 146 alunos. (Figuras 1a e Figura 1b). Depois organizaram os gráficos com os dados obtidos e acompanhamento da professora (Figura 2).

Figuras 1a e 1b – Alunos entrevistando os colegas de outras turmas da escola

Fonte: As autoras

A partir dos dados coletados pelos grupos estes tomaram as tampinhas de garrafa PET e construíram os gráficos. A base do gráfico foi feita com miriti, e as barras de palito de churrasco serviram para sustentar as tampinhas. A base do gráfico foi pintada com lápis de cor e confeccionados quatro gráficos com seis colunas cada que correspondiam às perguntas.

Figura 2 – Professora acompanha a construção da informação com material concreto

Fonte: Autora Vilhena

4.2 Relação Professor e Aluno

Em todo trabalho de ensino é essencial que seja bem planejado o material ou a aula a ser desenvolvida com os alunos, mas antes é importante conhecer o conteúdo.

Percebemos que no início das atividades a professora sob nosso acompanhamento estava tímida, mas após ver nossas intervenções auxiliando também os alunos a fazerem suas tarefas, mostrou-se segura e assumiu o Grupo 1 da turma. Depois de certo tempo ela explicava com desembaraço a atividade a ser desenvolvida com os alunos. A professora explicou no quadro sobre os gráficos e problematizava a situação de modo que fossem interpretadas as informações contidas neles. Ela parecia bem familiarizada com o ensino sobre tratamento da informação e por sua vez os alunos ficavam também muito motivados com o conteúdo, o que facilitava a aprendizagem de todos.

A nosso ver, a significativa mudança em relação à prática da professora, notando segurança na sua exposição, foi resultado do tempo que ela acompanhou as nossas atividades em outra turma antes dessa que somada às experiências das oficinas fez toda a diferença, pois ela conseguiu explicar com clareza aos alunos como fazer o gráfico e também explicar como interpretar os dados coletados por eles.

Acreditamos que a sua preocupação foi fazer com que o assunto ficasse claro e interessante, buscando sempre exemplos do dia a dia do aluno, perguntando-lhes e estes respondendo prontamente. Ela estabeleceu relações entre os conteúdos a serem apreendidos, o que conheciam em termos de matemática e o cotidiano das crianças que cada vez mais aprendiam, principalmente, porque partia de situações-problema reais que acontecem na escola ou que fazem parte da vida dos alunos. Esse diálogo da professora com os alunos provocava neles o interesse em aprender ao mesmo tempo em que ela (a

professora) parecia bem mais a vontade para tratar o tema.

A condição de aquela professora procurar situar os conteúdos matemáticos em contextos significativos, promovia o conhecimento, pois havia engajamento do conteúdo com os projetos de vida dos alunos. Para Sarquis (1998, p. 6) “deve-se criar situações problematizadora para que os alunos pensem, elaborem e representem suas próprias soluções antes de se apropriar de procedimentos convencionais da Matemática”.

Diante do que o foi citado pelo autor, acreditamos que a relação que a professora fez explicando a atividade com exemplo da vida do aluno fez com que os alunos se interessassem pela primeira aula de Tratamento de Informação, ministrada pela professora. Todos os alunos do grupo faziam perguntas sobre as dúvidas que tinham da atividade como: E depois de calcularmos os resultados podemos representar no gráfico? Podem ser de cores diferentes a cada resultado as fichas colocadas nas colunas? Depois devemos contar cada coluna e responder o que mais os alunos gostam, não é professora? Etc.

Segundo Vasconcellos (2014), a boa relação professor/aluno pode ser decidida nas primeiras aulas. Há pesquisas que vão além e apontam os primeiros instantes da primeira aula como determinantes do sucesso da atividade docente.

Sendo assim, a professora buscou se preparar bem para aquela aula e por isso teve todo o cuidado e atenção aos alunos especialmente às suas dúvidas. Mas, não basta saber os conteúdos, quais os objetivos e a metodologia mais adequada, é imprescindível, sobretudo, se preparar psicologicamente, emocionalmente, tornar-se disponível para aqueles alunos, acreditar na possibilidade da aprendizagem dos alunos e na sua, estando inteiramente presente naquela sala de aula, naquele momento.

O Grupo 1, o qual ficou com a professora, analisou os dados e calculou as respostas, mas na hora de desenhar o gráfico e interpretar os dados não deu tempo de terminar a atividade. Acreditamos que isso ocorreu devido ao fato de a professora se dedicar bastante ao explicar a atividade de carteira em carteira, pois o tempo que foi planejado para ocorrer essa aula não foi o suficiente. No entanto, os alunos construíram o gráfico e entenderam o porquê dessa construção.

Todavia a recente inclusão da estatística nos anos iniciais, proposto nas salas de aula é bastante incipiente. Neste estudo “constatou-se que não se tem um consenso do que pode e deve ser proposto aos estudantes nos diferentes anos, nem ainda quais seriam as abordagens aos conceitos que poderiam ser aprofundadas de ano a ano” (BORBA, et al, 2011, p.8). E, entre tantos papeis do professor, um dos menos comentados é o de cronometrista. Porém, se o professor não assumir a responsabilidade de marcar o tempo, ninguém a assumirá.

Dizemos isto porque todos os períodos de aula têm hora de começar e hora de terminar e dentro desta estrutura o professor precisa apresentar uma ideia clara, bem como incentivar e promover de várias formas de ensino para que haja aprendizado dos alunos, sem esquecer que somos limitados pelo tempo (KNECHT, 2007).

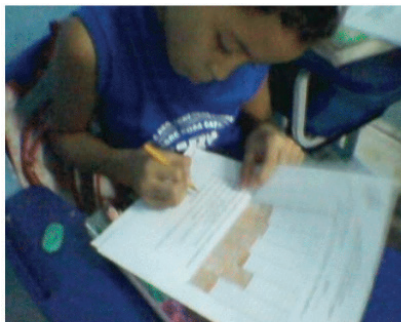
Vimos que embora a professora o tempo tenha sido mal dimensionado naquela etapa, os alunos chegaram à construção dos gráficos, o que vale dizer que ela conseguiu o objetivo da atividade. Pensamos que se exercitar cada vez mais, seria possível conseguir junto com seus alunos ir mais longe. Porém, isso não invalida todo a sua aprendizagem sobre o tema, como também não invalida a aprendizagem na educação estatística dos alunos pois sabemos, também, que o tempo de aprendizagem dos alunos são diferentes, o que vale dizer que o planejamento pode ter mudanças quanto ao tempo previsto.

Notamos que todos os alunos apresentavam raciocínio estatístico ao formularem suas perguntas, o que demonstrava interesse deles no conteúdo, até porque as aulas se diferenciavam das usuais; nessa experiência de educação estatística havia sempre muita mobilização cognitiva dos alunos e vontade de aprender (figuras 3ª 3b).

3a 3b

Figuras 3a e 3b – Alunos conferindo as colunas do gráfico para responderem às perguntas.

Fonte: As autoras.

Avaliando as atividades sobre aprendizagem de Noções de Estatística, podemos dizer que os alunos não apenas se envolveram, mas também tiveram o cuidado de conferir quantos alunos escolheram cada preferência respondida pelos colegas das outras turmas.

4a

4b

Figuras 4a e 4b – Alunos do Grupo 1 analisando os resultados do gráfico.

Fonte: Autora Vilhena.

Os alunos do Grupo 2 sob a coordenação das pesquisadoras desenharam o gráfico avaliando os resultados do material concreto e responderam às perguntas formuladas destinadas à interpretação dos dados. Diferente dos alunos do Grupo 1 sob a coordenação da professora que terminaram as atividades desenhando, mas não tiveram tempo para responder a todas as perguntas destinadas à interpretação dos dados.

Diante dos resultados, inferimos que o grupo 2 teve a orientação das pesquisadoras que são mais experientes no assunto e isso pode ter sido o fator determinante para que seus alunos tirassem mais proveito do tempo destinado à atividade.

A descrição de dados a partir de formas visuais envolve explicitar informações, reconhecer convenções gráficas e fazer relações diretas entre os dados originais e as formas visuais. A representação de dados envolve a construção de formas visuais incluindo representações que exibem diferentes organizações de dados. Análise e interpretação envolvem reconhecer padrões de dados e fazer inferências, interpretações e predições, incluindo, dessa forma, o que Curcio (1987) denomina “ler entre os dados” e “ler através dos dados”.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto que apresentamos possibilita fazer algumas reflexões necessárias quando a escola se propõe a compreender e discutir acerca de Noções de Estatística nos anos iniciais. Levantamos reflexões sobre a formação inicial e a formação em serviço dos professores tão importantes para a aprendizagem dos alunos, tais como: interesse nos conteúdos, interesse em metodologias motivadoras para a sua aprendizagem e a dos alunos, importância do planejamento para que a sequência didática atinja os objetivos previstos, rever a questão do tempo necessário para a aprendizagem dos alunos, levando em conta que aprendem mais rápido que outros, o trabalho em equipe onde cada um pode

aprender e ensinar o outro.

A pesquisa mostrou que o processo de segurança se fortalece a medida em que o professor exercita o conhecimento. Do mesmo modo isso também acontece com os alunos, por esse motivo vale a pena insistir em diferentes metodologias e explicações capazes de serem compreensíveis para que tanto os professores quanto os alunos não apenas compreendam e faça suas representações gráficas, mas possibilitem gerar novos conhecimentos.

É de fundamental importância aos docentes conhecer cada vez mais os diferentes registros de representação, a fim de que possam informar melhor os alunos com quem atuam, e ainda contar com esses registros ou informações para avaliar e utilizar em diferentes contextos de aprendizagem. Os resultados mostraram que os processos de aprendizagem sobre tratamento da informação, partindo de situações cotidianas no/do ambiente escolar, melhora significativamente a comunicação entre alunos e professor, melhora a linguagem oral e escrita e a compreensão e interpretação dos fatos. Esses componentes são essenciais na formação de professores e dos alunos como meios para aproveitar o máximo da educação estatística.

REFERÊNCIAS

BATANERO, C. **Didáctica de la Estadística**. Granada: Servicio de Reprografia de la Facultad de Ciencias. Universidad de Granada, 2001. Disponível em: <http://www.ugr.es/~batanero/proyecto.html>. Acesso em: 9 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Fundamental de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Fundamental de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular - BNCC. **Educação é a Base**. Brasilia, MEC/COSED/UNDIME, 2017.

BORBA R., MONTEIRO, C.; GUIMARÁES, G.; COUTINHO, C.; KATAOKA, V. Y. Educação Estatística no Ensino Básico: Currículos, Pesquisa e Prática em sala de Aula. Em Teia. **Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana**. vol. 2, n. 2, 2011. (*on line) Disponível no site:* https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2153/1722 Acesso em: 18 de fevereiro de 2019.

CAZORLA, I. M.; SANTANA, E. R. dos S. The uncertain walks of Mônica. In **Anais** do 7th International Conference on Teaching Statistics. Salvador, Bahia, 2006.

COUTINHO, C. Q. S; ALMOULOUD, S. A. E SILVA, M. J. F. O desenvolvimento do letramento estatístico a partir do us do Geogebra: um estudo com professores de matemática. **Revemat**: Revista Eletrônica Educação Matemática. Vol. 07, n. 2, Florianopolis, pp. 246 – 265. 2012.

CURCIO, F. R. Comprehension of mathematical relationships expressed in graphs. **Journal for Research in Mathematics Education**, 18(5), 382-393. 1987.

GARLIELD, J. B. e GAL, I. Teaching and Assessing Statistical Reasoning. In: Stiff, L. and Curcio. F. **Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12.USA**: The National Council of Teachers of Mathematics, 1999.

GIUSTI, M. R; Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais: Uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação, **REVEDUC**, v.6, n.2, 2012. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/391. Acesso em novembro de 2020.

KNECH, S. H. **Gestão Eficaz do Tempo na Sala de Aula**. Religious Studies Center. Disponível em: <https://rsc.byu.edu/es/archived/sele-o-de-artigos-traduzidos/gest-o-eficaz-do-tempo-na-sala-de-aula>. Acesso em 02 de set. de 2013.

LOPES, C. A. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com Estatística e Probabilidade na Educação Infantil**. Campinas: Faculdade de Educação. UNICAMP. Tese de Doutorado, 2003.

SANTOS, S. S.; BARBOSA, G. C. E LOPES, C. E. Trajetória e Perspectivas da Educação Estatística a partir dos trabalhos apresentados no SIPEM, **Educação Matemática Pesquisa –**EMP, v.22, n.1. 2020. (on line)

SARQUIS, E. **Matemática com Sarquis**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1998.

SAMÀ, S. Caminhos Trilhados Pelo GT12 Nas Pesquisas Em Educação Estatística No Brasil, No Período De 2016 A 2018 - **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v. 14, Edição especial educação estatística, p.1-18, 2019.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento Escolar**. Disponível em: < http://revistaescola.abril.com.br> . Acesso em 02 de out. de 2014.

VIEIRA, S. **Estatística básica**. São Paulo: Cengage Learning, 2013

CAPÍTULO 21

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E ESTRESSE

Data de aceite: 28/04/2021
Data de submissão: 12.02.2021

Viviane Bernadeth Gandra Brandão
Doutora em Educação – PUC MINAS
Professora do Departamento de Política e Ciências Sociais - Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES
Montes Claros - MG
http://lattes.cnpq.br/5288006048913433

Jessyca Viviane Torres de Souza
Graduada em Psicologia – Faculdades de Saúde Ibituruna - FASI
Montes Claros-MG
http://lattes.cnpq.br/9629434018189907

Lucianna Aparecida Fernandes Ribeiro
Graduada em Psicologia – Faculdades de Saúde Ibituruna - FASI
Montes Claros-MG
http://lattes.cnpq.br/6185320570585069

RESUMO: Esta pesquisa refere-se a um tema pertinente na atualidade, sendo importante conhecer como se dá à relação do estresse com a profissão de professor, a qual impacta diretamente na qualidade de vida dos mesmos, tendo como fundamento o desgaste mental e físico que acomete os educadores no Brasil. Nesse sentido, o objetivo é analisar o trabalho docente no Ensino Superior e a sua relação com o estresse por meio de uma revisão teórica. Como metodologia, trata - se de uma pesquisa bibliográfica com caráter qualitativo, tendo como base de pesquisa Scielo, Google acadêmico e periódicos. Os artigos publicados sobre o tema pesquisado descrevem o estresse no trabalho docente como um dos principais problemas vivenciados pela categoria na atualidade, causando sérios prejuízos psicológicos e físicos, originando a redução na qualidade de vida. Diante da investigação sobre o estresse que acomete docente em suas atividades laborais constata-se a necessidade de melhorias nas condições de trabalho, orientação sobre a importância de se pensar em saúde mental, buscando-se formas de promover o bem-estar dos profissionais da educação.

PALAVRAS - CHAVE: Docente**.** Estresse**.** Ensino superior. Saúde Docente. Condições de trabalho.

REFLECTIONS ON TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION AND STRESS

ABSTRACT: This research refers to a pertinent topic nowadays, it is important to know how the relationship between stress and the teaching profession takes place, which directly impacts their quality of life, based on the mental and physical stress that affects educators in Brazil. In this sense, the objective is to analyze the teaching work in Higher Education and its relationship with stress through a theoretical review. As methodology, it is a bibliographic research with qualitative character, having as base of research Scielo, Google academic and periodicals. The articles published on the researched topic describe stress in teaching as one of the main problems experienced by the category today, causing serious psychological

and physical damage, resulting in reduced quality of life. In view of the research on stress that affects teachers in their work activities, there is a need for improvements in working conditions, guidance on the importance of thinking about mental health, looking for ways to promote the well-being of education professionals .
KEYWORDS: Teacher. Stress. University education. Teaching Health. Work conditions.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, o trabalho tem sido percebido de diversas formas e sofrido modificações e conotações tanto de forma positiva quanto negativa. O trabalho mudou-se de acordo com as necessidades de cada época e cultura. A origem da palavra trabalho remete ao latim *Tripalium*, “um instrumento de tortura formado por três estacas que eram utilizados para manter presos bois e animais difíceis de ferrar, ou, em latim vulgar, pena ou servidão do homem à natureza” (KUBO, 2013, p 3). No dicionário Aurélio (2014, p 679) O trabalho significa “aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. Atividade coordenada, de caráter físico ou intelectual.” Em português a palavra trabalho à várias significações como realizar uma obra que expresse ou que dê um reconhecimento social, esforço rotineiro e repetitivo, esforço aplicado produção de algo (ALBORNOZ, 1994).

O sujeito é reconhecido pelo seu trabalho e pela função que exerce na sociedade. Clot (2010) menciona que o trabalho é uma atividade forçada, acentua os riscos que o trabalhador se submete e ao sofrimento que existe no trabalho, sendo muitas vezes algo ruim, que traz sofrimento. O trabalho se torna perigoso quando acontece uma sobrecarga, um excesso que conduz à aparição da fadiga e, conseguintemente, do sofrimento mental, como o estresse.

Para Pinheiro (2000), a definição de estresse é um conjunto de reações orgânicas e psíquicas de adaptações que o organismo emite quando é exposto a qualquer estimulo que excite, irrite, amedronte ou faça muito feliz.

Ao longo do século XX, os modelos de estresse variaram quanto a sua definição, sua ênfase nos fatores fisiológicos e psicológicos, descrição e da sua relação com o ambiente. De acordo com Dejours (2004) existem três modelos diferentes de estresse no trabalho. O primeiro dele e o enfoque da Engenharia, o estresse está diretamente ligado ao ambiente de trabalho sendo nocivo produzindo uma reação de tensão geralmente reversível ou até mesmo irreversível e danosa. O enfoque Fisiológico, define o estresse a uma ampla gama de estímulos aversivos ou nocivos. O estresse é tratado como uma resposta fisiológica sindrômica generalizada e não especifica envolvendo um estágio inicial de alarme, seguindo -se de um período de resistência e ao estagio final de exaustão. O ultimo é enfoque Psicológico, conceituado o estresse como uma interação entre a pessoa e o seu ambiente de trabalho, essa relação gera reações emocionais. Causando um sofrimento ao trabalhador.

O estresse é um processo fisiológico resultado de respostas a eventos internos e externos, sendo um processo gradativo, partindo de respostas de alertas até se chegar à exaustão. Sendo intrínseca a toda doença, modifica a estrutura e a composição química do corpo.

A profissão de docente tem sido relacionada com desgastes mentais e comportamental, tendo o estresse como um fator que influencia diretamente o rendimento do profissional de educação superior, impactando na sua qualidade de vida. Devido à grande demanda de trabalho, incluindo a dupla jornada de trabalho, educadores apresentam um elevado crescimento nos casos de estresse. A atividade laboral pode transformar em um elemento nocivo à saúde e estar associada a condutas e condições que podem aumentar o risco para o adoecimento mental e físico (CAMARGO *et al*.,2013).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho - OIT (2017), a profissão docente é considerada umas das mais estressantes e desgastantes: ensinar se tornou um desafio, pois afeta a saúde mental, física e psicológica e assim reflete no desempenho profissional. São muito comuns desgastes osteomusculares, transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, ansiedade, tensão, tédio, irritabilidade, problemas vocais, síndrome de Burnout, depressão, dentre outros que contribuem para a insatisfação no ambiente de trabalho.

Independentemente da instituição em que atue pública ou privada a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para a sua pratica, a exigência de qualificação, avaliação de desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensiva jornada de trabalho, da tripla jornada das mulheres que têm que ser mãe, dona de casa e profissionais, todos esses fatores constitui como fonte de estresse que contribui para o adoecimento dos professores universitários.

Possíveis causas do estresse no trabalho docente no ensino superior

O docente no Brasil especialmente no ensino superior além de ministrar aulas, exerce outras funções. Consiste a ele desenvolver atividades de forma concomitante e complementar, cabe ao docente possuir qualidades e habilidades que promovam discursões, apresentações, que saibam interagir com os alunos e incentivar a participação dos mesmos nas atividades oferecidas em sala de aula. Observa-se que muitos envolvem com o planejamento pedagógico, com o desenvolvimento e criação de estratégias diversificadas de avaliação do processo ensino-aprendizagem, que assuma a execução de contínuas reestruturações curriculares, que execute tarefas burocráticas e ocupe-se com problemas administrativos, disciplinares (CARNEIRO, 2013).

As instituições de ensino superior pública e privada preveem que o docente estimule os alunos a pesquisa, a projetos de extensão e que preste atendimento aos que apresentem ritmos diferenciados de aprendizagem, que tenha uma participação ativa na construção e

formação de novos profissionais, Também lhe é solicitado que estabeleça novas relações com a comunidade acadêmica que receba e oriente os alunos sobre o seu rendimento, que supervisione que acompanhe os alunos em sua prática profissional (SILVA, 2015).

Além de está sempre se aperfeiçoando com cursos, pesquisas, pós-graduação, há uma cobrança com a sua formação acadêmica, o profissional deve se preocupar em fazer um mestrado e doutorado, produções cientificas, como ensino e pesquisa , extensão e gestão, entre outros. Tudo isso gera um acumulo de trabalho, conseguintemente uma insatisfação que futuramente podendo contribuir para um desgaste do docente envolvido com essas questões, trazendo prejuízos para sua saúde física e mental (SILVA, 2015).

A educação superior tem por finalidade de acordo com a Lei de Diretriz e Bases, Lei n. 9394/96 artigo 43 capitulo IV:

> Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

Baseando-se nos estudos das bibliografias pesquisadas em relação às possíveis causas do estresse a intensificação do trabalho do professor, a inflação de suas tarefas diárias gera uma sobrecarga de atividades, junto com as más condições de trabalho que acometem os professores, são encontrados alguns fatores estressores.

De acordo com Diehl (2016) o estresse ocupacional no modo de vida atual é reconhecido como um dos riscos mais sérios ao bem-estar psicossocial do indivíduo coloca em risco a saúde dos integrantes da organização e tendo como consequências o desempenho ruim, baixo moral, alta rotatividade, absenteísmo e violência no local de trabalho, baixos salários, aumento na carga horária, salários em atraso, as más condições de insegurança em que se encontram as salas de aula, laboratórios e centros de estudo e pesquisa, a superlotação, altas temperaturas, iluminação ruim, espaços e mobílias inadequado para realização do trabalho.

Cobrança e reclamações da instituição e dos alunos, as longas e duplas jornadas de trabalho em alguns caso, a tripla jornada, tudo isso contribui para o desgaste, causando o cansaço físico e psicológico, falta de lazer, ausência de autonomia, desinteresse dos alunos, dificuldade de relacionamento interpessoal nas instituições de ensino superior, problema com a gestão, e coordenação de curso, movimentos repetitivos, agressões e ataques ofensivos por parte dos alunos , ainda a falta de valorização do trabalho realizado e a obrigação de fazer parte das atividades em casa como a elaboração e correção das provas, planejamento das aulas, privando o docente do seu tempo para descanso, horas extras ocasionadas pela falta de professores para atender demandas como licenças

(FONTANA, 2010).

Alguns estudos direcionam as possíveis causas do estresse como o excesso de trabalho, o descontentamento com a profissão, exigências e cobranças por parte da direção, falta de autonomia na sala de aula e em suas atividades. É provável assegurar ainda que os docentes em seu ambiente de trabalho estão sujeitos a situações estressantes. Todos esses fatores afetam a qualidade de vida e saúde desses profissionais e causam sentimentos de raiva, ansiedade, tensão e depressão. (DALGASPERINA; MONTEIRO, 2016).

Neste contexto, o estresse é uma reação comum do organismo que ocorre quando ele precisa lidar com situações que exijam um grande esforço emocional para serem superadas. Quanto mais a pessoa fica exposta a situação estressora, mais estressada a pessoa pode ficar.

De acordo com Meleiro e Lipp (2008) o estresse se dá em três fases alerta, resistência e exaustão. A fase de Alerta é marcada com sintomas físicos, muito comum o sujeito apresentar mãos e pés frios, boca seca, dor no estômago, sudorese excessiva, tensão ou até mesmo dor muscular, dor de barriga, dificuldade para dormir, batimentos cardíacos acelerados, respiração ofegante, em alguns casos a pessoa pode fica acelerada dando impressão de inquietação, essa reação acontece porque o sujeito fica exposto muito tempo em ambiente ou situação estressora.

A segunda fase, chamada de Fase de Resistência tem como características problemas com a memória, dificuldade de concentração formigamento nas mãos ou pés, sensação de cansaço físico, mudança no apetite e no humor, aparecimento de problemas de pele, gastrite nervosa, tontura, perda do desejo sexual. (MELEIRO; LIPP, 2008).

A última fase de Exaustão é marcada pelo surgimento de doenças físicas e mentais, Seus principais sintomas são, insônia, tiques nervosos, hipertensão arterial, batimentos cardíacos acelerados, tontura frequente, úlcera, apatia, cansaço excessivo, irritabilidade, angústia, hipersensibilidade emotiva, mal humor, depressão, ataque de pânico, com esses sintomas instalados é muito comum o sujeito não ter condições de exercer suas funções laborais com qualidade. Muitas das vezes deve ser afastado de sua atividades. (LIPP, 2001).

O Ministério da Saúde (2012) o estresse possui três classificações: estresse crônico, agudo, estresse pós-traumático. O crônico afeta uma grande parte da população, sendo muito comum no nosso dia a dia, mas que afeta de uma forma mais suave; é quando somos expostos diariamente, e por várias vezes, às situações que desencadeiam os processos estressantes, como tensão, estado de alerta, aumento na pressão arterial, entre outros. Essa exposição prolongada é responsável por desencadear uma série de doenças mentias e físicas.

Já o agudo é mais intenso, no entanto, ocorre em um curto espaço de tempo, sendo causado normalmente por situações traumáticas, sendo passageiros, como a depressão na morte de um ente querido. É quando temos reações acentuadas para determinados

acontecimentos que desencadeiam os mecanismos estressantes. Esses sintomas são denominados agudos porque vem com extrema intensidade e rapidez, porém em curta duração. O estresse pós-traumático é quando o indivíduo apresenta perturbações e alterações físicas e mentais, após determinado acontecimento, seja ocorrido diretamente com ele ou apenas presenciado. É uma resposta atrasada, consequente de uma situação traumática. Por exemplo: uma pessoa presencia um acidente onde sua vida ou a de alguém tenha entrado em risco, e após esse evento, quando ela se recorda do fato, são desencadeados sinais de estresse como ansiedade (OMS, 2016).

Os professores universitários compõem um conjunto de trabalhadores identificados como susceptíveis ao estresse. O estresse ocupacional tem sido observado no mundo como um fator causador de morbimortalidade e de rompimento entre a saúde mental e o bem-estar do trabalhador, causando serias consequências a sua vida profissional e pessoal (GODINHO, 2015).

Consequências biopsicossociais do estresse no trabalho docente

O professor está exposto a inúmeras más condições laborais, como falta de recursos para desempenhar um bom trabalho, desvalorização, baixos salários, exposição a fatores de risco, violência nas salas de aulas, esgotamento físico, causado pelo aumento no ritmo e intensidade no trabalho diário que podem gerar sobrecargas físicas e mentais, contribuindo para uma insatisfação pessoal, problemas de saúde e mal estar. Todas essas inúmeras condições desgastantes trazem como resultado manifestações de desinteresse, apatia, desmotivação e sintomas psicossomáticos como angustia, crises de pânico, fobias (OLIVEIRA, 2006).

Dalgasperina (2016) afirma que os docentes estão sujeitos a condições de estresse que podem afetar a saúde biopsicossocial desencadeando sintomas físicos como sudorese, cefaleia, perda ou ganho de peso, falta de apetite, insônia e sintomas psicológicos como depressão, ansiedade, irritabilidade, asfixia e ainda sintomas psicossociais como afastar-se de tudo que está diretamente ligado a vida pessoal e lazer impactando na qualidade de vida.

Estudos indicam que professores que orientam um grande número de alunos em pesquisas e trabalhos científicos tiveram ocorrências de cirurgias do coração, acidentes vasculares cerebrais e doenças coronarianas. Sintomas que foram explicados por cargas de trabalho exaustivas que se tornam empecilhos aos cuidados com a saúde como possuir uma dieta balanceada, atividades físicas regulares, consultas e exames periódicos (SANTANA, 2011).

Conforme Tavares et al. (2007,p.19):

> Ser professor é uma das profissões mais estressantes na atualidade. Geralmente as jornadas de trabalho dos professores são longas, com raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo intenso e variável, com início muito cedo pela manhã, podendo ser

> estendido até à noite em função de dupla ou tripla jornada de trabalho. No corre-corre os horários são desrespeitados, perdem-se horas de sono alimenta-se mal, e não há tempo para o lazer. São exigidos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas. Quando o trabalho é desprovido de significação, não é reconhecido ou é uma fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica acaba por determinar sofrimento ao professor.

Segundo Rocha e Sarrierra (2006), todos esses fatores contribuem para um maior desgaste biopsíquico, favorecendo o aparecimento das doenças relacionadas ao trabalho docente como hipertensão arterial, doenças coronarianas, distúrbios mentais, estresse e câncer, dentre outras.

De acordo com Gómez (2015) é considerável a quantidade de professores que sentem que as atividades laborais interferem na vida pessoal e ocupam o tempo para se dedicar as atividades dedicadas ao lazer e descanso ocasionando tensão e estresse. Alguns docentes, não encontram possibilidades de tempo livre e poder aquisitivo para o lazer e descanso por conta dos baixos salários e falta de tempo devido as longas jornadas de trabalho, que para muitos podem ser exaustivas que trazem desanimo para a participação em eventos de lazer na família e sociedade.

O acúmulo de tarefas, nas diversas situações em que o professor se sente estressado no trabalho, causam efeitos que produzem na saúde grandes prejuízos, gerando um desgaste físico e mental e favorecendo uma queda na capacidade para lidar com as dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano. Esses fatores que afetam o bem estar psicossocial e acarreta como consequências um maior cansaço, esgotamento físico, intolerância e irritabilidade conduzindo o professor ao adoecimento, decepção, frustração e muitas vezes o afastamento das suas atividades na docência por licença médica e por consequências danosas a saúde e perca da identidade como profissional.

As funções exercidas pelo docente são consideradas como desgastantes e árduas afetando sua saúde e qualidade de vida deste profissional. Reconhecida como uma atividade que demanda esforço e riscos o Decreto 53.831/64 enquadrou a função de professor como penosa. O artigo 2º do dispositivo diz que "para os efeitos da concessão da aposentadoria especial, serão considerados serviços insalubres, perigosos ou penosos [...]". (WEBBER e LIMA, 2011, p. 725).

Ainda conforme Webber e Lima (2011) todos esses fatores do cotidiano acadêmico, comprometem a segurança, a produtividade e são capazes de causar danos saúde do docente, produzindo alterações no organismo e no estado emocional causando o mal estar de ordem física e psicológica em razão das pressões sofridas.

Faz-se necessário compreender a saúde do docente, não somente pelo seu mal estar físico, que é apresentado e evidenciado pelos seus mais diversos sintomas e a sua relação com o estresse. Mas entendendo aqui como sendo um processo de como o docente vivencia e percebe a sua saúde biopsicossocial, como por exemplo, sua qualidade de vida e bem estar, fortalecendo todos os variados aspectos da concepção da saúde.

O TRATAMENTO E POSSIBILIDADES

O estresse é natural, inerente a qualquer ser humano e importante na vida de qualquer um, porém quando demasiado ele está relacionado a uma série de doenças. Hoje em dia nem precisamos estar em situação de perigo para ativar o estresse. Os prazos cada vez mais curtos, o excesso de trabalho e a correria no cotidiano já são suficientes para nos deixar em estado de alerta. Os docentes estão no grupo de profissionais que estão predispostos a desenvolverem o estresse como sintoma patológico pelo fato de estarem em sala de aula e desempenharem atividades também fora dela (DIEHL, 2016).

Dessa forma, procurar compreender e apontar os caminhos que explicam e favorecem o bem estar na docência é de grande pertinência na busca dos meios que favoreçam boas condições de trabalho e possibilidades de reestruturação e reconstrução diante dos afazeres e costumes do trabalho docente. Porque estar trabalhando também significa poder transformar nossa realidade proporcionando a satisfação das necessidades e dos desejos ao mesmo tempo. É importante que se apontem caminhos que possam identificar as fontes que trazem satisfação e contentamento no trabalho docente e que tragam formas de enfrentamento das dificuldades vivenciadas no cotidiano, dificultando fatores que geram insatisfação, frustração e conflitos.

A saúde do docente também pode ser explicada como a experiência subjetiva dos conhecimentos objetivos e subjetivos. Os objetivos correspondem as particularidades e condições para que o trabalho seja realizado, como por exemplo, autonomia, concentração, relações interpessoais, liberdade de expressão, troca de experiências, apoio socioemocional, participação nas decisões, reconhecimento pelo trabalho realizado, direitos garantidos, estabilidade, plano de carreira, horários previsíveis, tempo para lazer, aprimoramento e crescimento profissional, nível de interesse e participação dos alunos, instalações adequadas, infraestrutura, ambiente limpo e confortável, equipamentos e materiais de trabalho em boas condições de uso, entre outros. Os subjetivos estão relacionados às características pessoais como crenças e valores, necessidades, desejos e projetos de vida, aceitação, o relacionamento positivo com outras pessoas, a autonomia, o domínio do ambiente, o propósito de vida e o crescimento pessoal (GOUVEIA, 2003).

Essa relação entre o docente e as condições que são oferecidas para realização do seu trabalho são determinantes para a satisfação profissional, levando em consideração a busca pelo equilíbrio e saúde na docência, bem como as possibilidades de enfrentar desafios, ter capacidade e criatividade, exercendo a autonomia e desenvolvendo habilidades para resolução dos problemas cotidianos.

As relações de respeito e cordialidade, a manutenção do bom humor, são também estratégias que melhoram a qualidade de vida e bem estar e crescimento pessoal para os professores e alunos diminuindo conflitos e possibilitando comportamentos e atitudes que tornem a relação prazerosa.

Lipp e Goulart Júnior (2008) destacam a necessidade de políticas voltadas à práticas que abranjam a prevenção e o tratamento do estresse ocupacional, bem como ações que elevem a autoestima e motivação docente. Essas politicas devem ser realizadas em conjunto com os alunos e toda a sociedade.

Lipp (2008) sugere quatro níveis de estratégias para o cuidado do estresse: Educativas: conhecer o estresse, identificar suas fontes e reconhecer seus sintomas corporais e mentais; Situacionais: Aceitar estressores inevitáveis, tentar eliminar os possíveis de serem eliminados, e mudar a forma de interpretar cada estressor; Enfrentamento de efeito duradouro: aprender a reconhecer seus limites, buscando soluções para os problemas ao invés de focar nas emoções negativas; Enfrentamento para atenuar os sintomas: usar o senso de humor, utilizar técnicas de relaxamento, consumir alimentos anti-stress (verduras, legumes e frutas), e praticar atividade física.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde OMS (2016) é necessária ter uma boa alimentação, rica em frutas, verduras, leite, carnes esses alimentos são ricas em vitaminas do complexo B, vitamina C, magnésio e manganês. É indicada a prática de Atividade Física. Em casos mais graves e Dependendo dos sintomas é necessário procura ajuda de médico um profissional habilitado. Em alguns caso é necessário fazer uso de medicação, no entanto é necessário procurar orientação de um profissional especializado para indicar remédio adequado. Os mais utilizados são: calmantes e antidepressivos, entre outros.

O estresse depende e está associado a vários fatores e seu tratamento não pode ser considerado fácil. Além disso, as doenças consequentes dele também devem ser tratadas. Conforme Fidelis (2007), o tratamento também envolve “medicação, psicoterapia e terapia ocupacional.” Algumas instituições adotam medidas para contribuir com a prevenção deste mal como palestras, mudanças de hábitos, exercícios físicos nos intervalos das aulas, técnicas de relaxamento, expansão de rede de apoio social.

O tratamento compreende também, através de encontros regulares com profissionais especializados, a combinação de medicação (como forma de alívio dos sintomas), suporte e acompanhamento psicológico, para apoio e orientação sobre os riscos à saúde a que esta exposto o docente, desenvolvendo assim, estratégias de enfrentamento diante das situações de estresse no cotidiano.(SILVA; SALLES, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que os docentes na sua atividade profissional são expostos a fatores que contribui para o desencadeamento do estresse. Dessa forma, o estresse pode ser definido como resultado entre o sujeito e o ambiente e as circunstâncias que o cercam, como por exemplo, a sobrecarga de trabalho, excesso de atividades laborais, dificuldade no relacionamento entre alunos e chefia que inclui direção, coordenadores, salário baixo,

falta de recursos como instalações inadequadas, entre outros fatores.

Observou-se que embora o sofrimento dessa categoria de trabalhadores seja expressivo, o estresse que acomete docente do ensino superior da área privada e pública mostra-se um campo que deve ser estudado, há poucas investigações e publicações a cerca do tema sendo necessário um maior aprofundamento a cerca dessa temática. A categoria de professores não é valorizada como deveria, e muitas vezes a saúde desses profissionais é negligenciada.

Através dos estudos realizados foi possível observar que grande parte dos docentes do ensino superior do nosso país, tem ou já tiveram ou terão problemas relacionados ao estresse.

Como forma de combater e prevenir esse sofrimento mental, algumas instituições tem adotado medidas de contribuição para a prevenção deste mal como palestras, mudanças de hábitos, estimulando a prática de atividades físicas, técnicas de relaxamento e exercícios físicos nos intervalos das aulas, expansão de rede de apoio social, atendimento psicológico, oficinas de apoio com o intuito de ouvir esse profissional e compartilhar experiências e dificuldades vivenciadas no exercício da profissão.

Sugerimos uma maior atenção e cuidado por parte dos órgãos públicos e privados em relação a prevenção da saúde física, psicológica, e emocional desses profissionais. Sendo de grande relevância pensar em estratégias que visem melhorias e planejamento na busca de ações intervencionistas nas instituições, oferecendo um ambiente saudável com condições adequadas de trabalho, espaço apropriados, recursos didáticos, melhores salários, plano de carreira proporcionando assim melhor qualidade de vida e bem estar.

REFÊRENCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6 ed. Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/96. Brasília,DF: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, Edina Maria *et al.* Estresse Percebido,comportamentos relacionados à saúde e condições de trabalho de professores universitários. **Psicologia Argumentos**. v.31,n75, out./dez 2013,p. 589-597

CARNEIRO, P.O. Ensino superior no Brasil e o trabalho docente. **Anais VII Encontro de pesquisa em educação**. Uberaba,n.1, 2013, p154-102.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João Freitas Texeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabre Factum. Edição 1. 2010

DEJOURS,C. A addendum,da psicologia à psicodinâmica do trabalho**.** In:LANCMAN,S.;SZNELWAR,l.I.(orgs) Christophe Dejours: **da psicologia àpsicodinâmica do trabalho.** Brasília, Rio de Janeiro: Paralelo 15/FIOCRUZ, 2004.P47-104.

DIEHL,L.MARIN, A,H. Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistêmica da literatura. **Revista estudo interdisciplinares em psicologia**. Vol 7.no 2. Dez 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda**, Miniaurelio:** O dicionário da língua portuguesa.5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira,2014.

FIDELIS, Gilson J.; BANOV, Márcia R.**Gestão de Recursos Humanos**: Tradicional e Estratégica. 2. ed. São Paulo: Érica, 2007.

FONTANA, Rosane T.; PINHEIRO, Debora A. Condições de saúde autorreferidas de professores de uma universidade regional. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre,v.31, n.2, 2010, p.270-276.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. Atlas, 3º edição. São Paulo, 2002,p, 44.

GÓMEZ, V. Moderación de la Relación Entre Tensión Laboral y Malestar de Profesores Universitarios: Papel del Conflicto y la Facilitación Entre el Trabajo y la Familia. **Revista Colombiana de Psicologia**, 24(1), 2015,p. 185 – 201.

GOULART JUNIOR, Edward; LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. Estresse entre professores do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicol. estud**., Maringá, v. 13, n. 4, Dez. 2008.

GOUVEIA, V. V. A natureza motivacional dos valores humanos: evidências acerca de uma tipologia. **Estudos de Psicologia,** *8*(3), Natal. 2003, p.431-443.

GODINHO, R.L.P. O estresse ocupacional e os docentes de enfermagem. Revista Univer SUS jul/ dez 2015.

KUBO,S.H.;GOUVÊA,M.A. Análise de fatores associados aos significados do trabalho.**Revista de Administração**.v47.n.4.out/dez 2013.

LIPP,M.E.N. **Manual do inventario de Sintomas de stress para adultos de Lipp-(ISSL).**São Paulo; Casa do Psicólogo, 2001.

MELEIRO, Alexandrina M. A. da Silva. O stress do professor. In: LIPP, Marilda Novaes. **O stress do professor**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

MINISTERIO DA SAÚDE. **Promoção da alimentação adequada e saudável**. Artigo. Disponível em: http://portalms.saude.gov.br/. Acessado em 10/07/2018.

OLIVEIRA, E.S.G. O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição.** Vol. 7, 2006, p.27-41.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Quarto diálogo nacional sobre o futuro do trabalho.** Rio de Janeiro. Maio ,2017 disponível em: http://www.ilo.org/brasilia/lang--pt/index.htm acessado em 15/03/2018

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Estresse no ambiente de trabalho cobra preço alto de indivíduos, empregaores e sociedade**,Maio. 2016 disponível em: http://www.who.int/eportuguese/publications/pt/ acessado em 12/03/2018

PÁDUA, E.M.M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PINHEIRO,M.;ESTARQUE,M. Estresse. **Ciência e profissão**. Brasília.2000 Disponivel em: http://www.geocities.com/hotsring/oasis/9478/estrsse.html.Acesso em 10/03/2018.

ROCHA, K.B. E SARRIEIRA, J. C. Saúde percebida em professores universitários: gênero, religião e condições de trabalho. **Revista Semestral da Associação de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, 10(2), 2006, p.187-196,

SANTANA, O. A.Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. **Revista Acta Scientiarum Education**, 33(2), Recife, Pernambuco. 2011, p. 219-226.

SILVA,E.P. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: Dimensões afetivas e ético políticos. **Revista: Psicologia e prática**. São Paulo, jan- abri. 2015.

SILVA, Leandra Carla da; SALLES, Taciana Lucas de Afonseca. O estresse ocupacional e as formas alternativas de tratamento. **Recape – Revista de Carreira e pessoas.** V., n. 02, 2016.

TAVARES, E.D.; Alves, F.A.; Garbin, L.S.; Silvestre, M.L.C. e Pacheco, R.D. Projeto de qualidade de vida: combate ao estresse do professor **Artigo original.** Rio Verde. GO.2007

WEBBER, Deise Vilma.; LIMA, Letícia Gonçalves Dias. Meio ambiente de trabalho do professor: visão crítica a partir da teoria marxiana. In: BELLO, Enzo. LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto.; AUGUSTIN, Sérgio (ORG). **I Congresso Internacional de direito e marxismo.** Caxias do Sul: Plenum, 2011. p. 724-736. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/eefe813ece63b1c53be7406e38b52811.pdf> Acesso em: 06/09/2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador; do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática.

ILVANETE DOS SANTOS DE SOUZA - Doutoranda do Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-(UFS). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Matemática .Especialista em Gestão Escolar; em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; em Matemática Financeira e Estatística e em Educação Matemática. Pesquisa na linha de Formação inicial e continuada de professores que ensina Matemática, Ensino de Matemática. Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas: Ensino de Ciências e Matemática- ENCIMA (CNPq/UFBA) , Grupo de Estudo e Pesquisa Educação do Campo (CNPq/UNEB). É egressa dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais- EDaPECI (CNPq/UFS) e Núcleo de investigação sobre História e Perspectivas Atuais da Educação Matemática- NIHPEMAT (CNPq/UFS). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Barreiras-BA, atuando como Técnica Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

REINALDO FEIO LIMA - Professor Adjunto C da Área Temática de Educação Matemática, lotado no Instituto de Engenharia do Araguaia (IEA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2016-2019). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2012-2014). Graduado em Matemática pela Universidade do Estado do Pará (2006). Bacharel em Administração pela Universidade de Brasília (2010). Especialista em Estatísticas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (2010). Especialista em Sabres Africanos e Afro-brasileiro na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2012). Atuou como Coordenador do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Engenharia do Araguaia, portaria 874/2015. Foi Diretor do Instituto de Engenharia do Araguaia, Portaria 349/2016. Desde 2020, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Matemática, Estatística e Inclusão (GEPEMEI/UNIFESSPA), certificado pelo CNPq junto à UNIFESSPA. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos: Políticas de Inclusão, Educação Bilíngue (GPES/UNIFESSPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Educação Matemática Inclusiva (GEPeDEMI/UFCG). É sócio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Temas de interesse: Educação Matemática, Educação Matemática Inclusiva; Educação Estatística; Materiais Curriculares Educativos; Tecnologias Digitais Assistivas; Processos de ensino e de aprendizagem da Matemática e Formação de Professores que ensinam Matemática.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

H

I

M

N

P

R

S

T

U

V

Discursos,
Práticas, Ideias e Subjetividades
na Educação

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

Discursos,
Práticas, Ideias e Subjetividades
na Educação

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021